

OPINIE EDUKACYJNE
POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW
SZKOLNYCH

TOM X

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW
SZKOLNYCH

TOM X

POD REDAKCJĄ
GRZEGORZA CHOMICKIEGO



Kraków 2012

Rada Naukowa:

Andrzej Białas, Krzysztof Baczkowski, Jan Machnik, Andrzej Staruszkiewicz, Marek Zrałek

Komitet Redakcyjny:

Grzegorz Chomicki – redaktor naczelny

Andrzej Kastory, Maciej Kawka, Krzysztof Fiałkowski – redaktorzy tematyczni

Redaktor językowy

Małgorzata Święch-Płonka

Projekt okładki

Roksana Gołębiowska

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2012

Dystrybucja: PAU, ul. Sławkowska 17, 31-016 Kraków
wydawnictwo@pau.krakow.pl

ISSN 1733-5175

Obj.: ark. wyd. 14,67; ark. druk. 16,88; nakład 300 egz.

Spis treści

Wyróżnienia Prezesa PAU oraz rekomendacje Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych udzielone od września 2011 do czerwca 2012	9
--	---

Artykuły

STANISŁAW DOMORADZKI, Koncepcje kształcenia nauczycieli matematyki od czasów autonomii galicyjskiej do II wojny światowej	13
DANUTA CIESIELSKA, Koncepcje kształcenia nauczycieli matematyki w Polsce po II wojnie światowej . .	33

Artykuły recenzyjne i recenzje Sekcja nauk humanistycznych

Podręczniki do historii dla gimnazjów	55
---	----

MAREK FERENC, Uwagi na temat podręczników do historii dla klasy drugiej gimnazjum: 1) Jacka Chachaja i Janusza Droba, <i>Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II</i> , Warszawa 2010, Wydawnictwa Szkolnego PWN; 2) Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego, <i>Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum</i> , Gdańsk 2010, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego; 3) Stanisława Roszaka, <i>Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum</i> , Straszyn 2010, Wydawnictwa Nowa Era; 4) Janusza Ustrzyckiego, <i>Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum</i> , Gdynia 2010, Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON	57
---	----

MAREK FERENC, Opinia o podręcznikach do historii nowożytnej dla klasy II gimnazjum: S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, <i>W kalejdoskopie dziejów...</i> , Wydawnictwo JUKA, W-wa 2010; M. Jadczyk, M. Meissner-Smoła, S. Zając, <i>Historia. Poznajemy przeszłość...</i> , Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2010; Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, <i>Historia. Człowiek i jego cywilizacja...</i> , Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, <i>Historia. Przez tysiąclecia i wieki...</i> , WSiP, W-wa 2010; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, <i>Blżej historii...</i> , WSiP, W-wa 2009	71
---	----

JAN WSZOLEK, Uwagi o podręczniku do klasy III gimnazjum: I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, <i>Blżej historii</i> (WSiP, 2010)	99
--	----

JAN WSZOLEK, Uwagi na temat podręcznika do historii dla klasy III gimnazjum autorstwa G. Ku- charczyka, P. Milcarka i M. Robaka pt. <i>Przez tysiąclecia i wieki</i> (WSiP 2011)	107
Podręczniki do języka polskiego dla szkół gimnazjalnych . . .	115
MACIEJ KAWKA, Opinia o podręczniku języka polskiego do gimnazjum: Ewa Horwath i Grażyna Kiełb, <i>Bliżej słowa</i> (kl. 1, 2, 3, WSiP, Warszawa 2010)	117
BOGUSŁAWA BODZIOCH-BRYŁA, Recenzja podręczników do kształcenia literacko-kulturowego dla pierwszej, drugiej i trzeciej klasy gimnazjum autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrie- li Olszowskiej z serii <i>Do Itaki</i> , wydanej przez Wydawnictwo Znak	127
KATARZYNA KOŁAKOWSKA, Recenzja podręcznika: A. Osipowicz, <i>LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Pod- ręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa I. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kierunek ogólny</i> . Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003	145
KATARZYNA KOŁAKOWSKA, Recenzja podręcznika: A. Osipowicz, <i>LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Pod- ręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach hu- manistycznych</i> . Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003	151
KATARZYNA KOŁAKOWSKA, Recenzja podręcznika: A. Osipowicz, <i>LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Pod- ręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa III. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach hu- manistycznych</i> . Wydawnictwo MAG, Warszawa 2005	155
KATARZYNA KOŁAKOWSKA, Recenzja podręcznika: A. Osipowicz, <i>LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Pod- ręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach ma- tematyczno-przyrodniczych</i> . Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003	159
KATARZYNA KOŁAKOWSKA, Recenzja podręcznika: A. Osipowicz, <i>LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Pod- ręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa III. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach ma- tematyczno-przyrodniczych</i> . Wydawnictwo MAG, Warszawa 2005	161
JOANNA BIELSKA, Recenzja serii podręczników do nauki języka angielskiego w gimnazjum „Upbeat” wydawnictwa Pearson Longman	165
KATARZYNA MAKOWIECKA, Uwagi na temat podręczników do języka rosyjskiego dla gimnazjów <i>Кл@ссно!</i> autorstwa Ireny Daneckiej i Barbary Chlebdy	187

Artykuły recenzyjne i recenzje

Seksja nauk matematyczno-przyrodniczych

IRENEUSZ KRECH, Opinia o podręczniku do matematyki dla gimnazjum wydanym przez Oficynę Wydawniczo-Poligraficzną „ADAM”: S. Durydiwka, S. Łęski, <i>Z Pitagorasem przez gimnazjum</i> , Warszawa 2009	197
ZOFIA STASICKA, Recenzja podręcznika do nauczania chemii w gimnazjum autorstwa Marii Barbary Szczepaniak, Bożeny Kupczyk i Wiesławy Nowak <i>Chemia 1</i> , Wydawnictwo Operon (Nr dopuszczenia 44/1/2009)	205
ZOFIA STASICKA, Recenzja podręcznika dla gimnazjum pt. <i>Chemia 2</i> autorstwa Marii Barbary Szczepaniak i Janiny Waszczuk, Wydawnictwo Operon 2010 (Nr dopuszczenia 44/2/2010)	215
EWA WASIELEWSKA, Recenzja podręcznika <i>Chemia dla gimnazjalistów</i> , część I, autorstwa Krzysztofa Pazdry i Marii Torbickiej (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2010, nr dopuszczenia 72/1/2009)	223
ZOFIA STASICKA, Recenzja podręcznika dla uczniów gimnazjum pt. <i>Chemia dla gimnazjalistów</i> , część II, autorstwa Krzysztofa M. Pazdry i Marii Torbickiej (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, nr dopuszczenia 72/2/2009)	227
ANNA KOLASA, Recenzja podręcznika autorstwa Krzysztofa M. Pazdry i Marii Torbickiej pt. <i>Chemia dla gimnazjalistów. Podręcznik. Część III</i> (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Sp. z o.o., wydanie V – zmienione, Warszawa 2010, nr dopuszczenia: 72/3/2009)	235
JANUSZ NOWAKOWSKI, Ocena podręcznika do chemii dla gimnazjum: Jan Rajmund Paśko, Małgorzata Nodzyńska, <i>Moja chemia dla gimnazjum</i> , część I. Wydawnictwo Kubajak, Krzeszowice 2009, ss. 176, nr dopuszczenia: 195/1/2009	241
JANUSZ NOWAKOWSKI, Ocena podręcznika do chemii dla gimnazjum: Bożena Kałuża, Andrzej Reyh, <i>Chemia dla gimnazjum 3</i> . Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2010, numer dopuszczenia: 190/3/2010	245
JANUSZ NOWAKOWSKI, Ocena podręcznika do chemii dla gimnazjum: Bożena Kałuża, Andrzej Reyh, <i>Chemia dla gimnazjum 4</i> . Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2010, numer dopuszczenia: 190/4/2010	249

ANNA KOLASA,	
Recenzja podręcznika: Ryszard M. Janiuk, Witold Anusiak, Małgorzata Chmurska, Gabriela Osiecka, Marcin Sobczak, <i>Chemia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 2. Poznać zrozumieć. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2010, Rok dopuszczenia 2009, Numer ewidencyjny w wykazie: 82/09/S	255
KRZYSZTOF SMAGOWICZ,	
Opinia o podręczniku: Małgorzata Kłyś, Joanna Stawarz, <i>Świat biologii</i> , podręcznik dla gimnazjum, cz. 1, wydanie nowe, do nowej podstawy programowej, Wyd. Nowa Era, W-wa 2009	259
ANNA DZIEDZICKA,	
Opinia o podręczniku dla uczniów gimnazjum: M. Kłyś, J. Stawarz, W. Gołda, J. Wardas, <i>Świat biologii</i> (cz. II, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2010)	267

Wyróżnienia Prezesa PAU oraz rekomendacje Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych udzielone od września 2011 do czerwca 2012¹

Komisja przedstawia Prezesowi i Radzie Naukowej PAU propozycje podręczników, które zdaniem recenzentów zasłużyły na wyróżnienie specjalnym dyplomem honorowym, wręczanym podczas uroczystego czerwcowego walnego posiedzenia członków Akademii. Jest to forma wyrażenia najwyższego uznania autorom i wydawcom książek, które znajdują się w danym roku akademickim w porządku obrad Komisji. Oprócz tego Komisja rekomenduje nauczycielom i osobom zainteresowanym znacznie większą liczbę podręczników, które ze względu na dobry poziom merytoryczny i odpowiednią jakość wydania w pełni zasługują na szerokie zastosowanie w szkołach.

W wymienionym okresie żaden z podręczników nie został wyróżniony dyplomem Prezesa PAU.

PODRĘCZNIKI REKOMENDOWANE PRZEZ KOMISJĘ

Do historii:

- 1) **Jacek Chachaj, Janusz Drob, *Historia. Czasy nowożytne***. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010 (recenzja ukazuje się w tomie niniejszym);
- 2) **Jacek Chachaj, Janusz Drob, *Historia. Wiek XIX i Wielka Wojna***. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa III, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011 (recenzja ukaże się w t. XI);
- 3) **Tomasz Małkowski, Jacek Rzeźniowiecki, *Historia II***. Podręcznik dla klasy II gimnazjum, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010 (recenzja ukazuje się w tomie niniejszym);

¹ Listy podręczników wyróżnionych w latach ubiegłych przez Prezesa PAU i rekomendowanych przez Komisję zostały zamieszczone w t. V Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, Kraków 2007, s. 15–24; w t. VI Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, Kraków 2008, s. 17–19; w t. VIII Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, Kraków 2010, s. 15–18 oraz w t. IX tego wydawnictwa, Kraków 2011, s. 13–14.

- 4) **Stanisław Roszak, *Śladami przeszłości***. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010 (recenzja ukazuje się w tomie niniejszym);
- 5) **Janusz Ustrzycki, *Historia 2***. Podręcznik dla gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2010 (recenzja ukazuje się w tomie niniejszym).

Do języka polskiego:

- 1) **Joanna Konowska, Sławomir Mateja, *Nasz wspólny świat***. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2009 (recenzja ukaże się w t. XI);
- 2) **Joanna Konowska, Sławomir Mateja, *Nasz wspólny świat***. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010 (recenzja ukaże się w t. XI);
- 3) **Joanna Konowska, Sławomir Mateja, *Nasz wspólny świat***. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011 (recenzja ukaże się w t. XI).

Do wiedzy o kulturze:

Wacław Panek, *Wiedza o kulturze*. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, Wydawnictwo Polskie w Wołominie, Wołomin 2012 (recenzja ukaże się w t. XI).

Do fizyki:

- 1) **Barbara Sagnowska, Maria Rozenbajgier, Ryszard Rozenbajgier, Danuta Szot-Gawlik, Małgorzata Godlewska, *Świat fizyki***, część 2, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2010 (recenzja ukaże się w t. XI);
- 2) **Barbara Sagnowska, Maria Rozenbajgier, Ryszard Rozenbajgier, Danuta Szot-Gawlik, Małgorzata Godlewska, *Świat fizyki***, część 3, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012 (recenzja ukaże się w t. XI).

Do chemii:

Anna Warchol (red.), *Świat chemii*. Podręcznik dla gimnazjum. Części 1–3, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2010–2011 (recenzja części I i II ukazała się w tomie IX, recenzja części III ukaże się w t. XI).

Artykuły

Koncepcje kształcenia nauczycieli matematyki od czasów autonomii galicyjskiej do II wojny światowej

1. Okres autonomii w Galicji (1867–1918)

„Reorganizacja wewnętrzna państwa Habsburgów, dokonująca się w latach 1860–1867, objęła również system szkolnictwa. Przebudowa monarchii w państwo dualistyczne i związane z nią reformy, przede wszystkim konstytucja z 1867 r. i wynikające z niej ustawodawstwo lat 1868–1873 wpłynęły na zmianę zasad oświaty publicznej. [...] Zniesienie patentem z 20 X 1860 r. Ministerstwa Wyznań i Oświecenia i włączenie jego agend do Ministerstwa Stanu (14 II 1861) przesunęło inicjatywę w sprawie zmiany systemu edukacyjnego na forum powstających sejmów krajowych i parlamentu wiedeńskiego. [...] Z postulatami wprowadzenia nowych zasad systemu szkolnego występowały w początkach 1863 r. sejmy Austrii Dolnej i Górnej, Moraw i Karyntii. [...] austriackie kraje Przedlitawii dążyły do reform przede wszystkim przez upaństwowienie szkolnictwa, podczas kiedy Galicja walczyła o zapewnienie w upaństwowionym systemie edukacyjnym większego niż w innych krajach wpływu społeczeństwa, wpływu zgodnego z potrzebami i możliwościami kraju, nawiązującego – motyw ten był silnie podkreślany – do tradycji przedrozbiorowych, do tradycji Komisji Edukacji Narodowej”¹.

Gimnazja w Galicji, zarówno klasyczne jak i realne, propagowały naukę, kulturę i, co bardzo ważne, uczyły patriotyzmu. W gimnazjum klasycznym przeważała nauka literatury i języków starożytnych. Przez osiem lat uczniowie mieli lekcje łaciny w wymiarze 5–6 godzin tygodniowo, natomiast greki – 4 godziny tygodniowo. Od 1867 r. nauczano języka polskiego, który stopniowo stawał się językiem wykładowym. Uczono historii i geografii, matematyki i nauk przyrodniczych oraz religii i propedeutyki filozofii. Nauka w gimnazjum kończyła się egzaminem maturalnym. Ukończenie gimnazjum klasycznego umożliwiało wstęp bez egzaminów na uniwersytet. Drugim typem szkoły średniej było gimnazjum realne, w którym najwięcej uwagi poświęcano przedmiotom matematyczno-przyrodniczym. Szkolnictwo realne (średnie techniczne) początkowo było dwuetapowe. Szkoły niższe, trzyklasowe, z czasem przekształcono w szkoły zawodowe o kierunkach: rolniczym, leśnym, przemysłowym i kupieckim. Szkoły wyższe,

¹ Zob. R. Dutkova, *Oświata. Polityka szkolna w Galicji 1866–1890*, [w:] A. Meissner, J. Wyrozumski (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, tom 3, *Nauka i oświata*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów, 1995, s. 137–149.

sześcioklasowe, a potem siedmio- i ośmioklasowe dawały wstęp tylko na wyższe uczelnie techniczne (politechniki). Gimnazjum realne początkowo miało przygotowywać wyszkoloną kadrę do pracy w handlu. W roku 1871 gimnazja realne przekształcono w sześcioletnie szkoły realne. Na początku XX w. nasiliły się dyskusje nad zadaniami wychowania, programami nauczania i kształtem organizacyjnym szkolnictwa. Zarysowały się główne nurty w poglądach na cele wychowania i nauczania. W 1900 roku na zjeździe niemieckich przyrodników i lekarzy w Berlinie referat o konieczności reformy nauczania matematyki przedstawił Feliks Klein². Na zjeździe zawiązała się komisja zajmująca się reformą kształcenia matematycznego, która opracowała program przyjęty w 1905 roku na zjeździe w Meranie. Program merański zalecał, aby kształcenie w gimnazjach nie było jednostronnie filologiczno-historyczne, ani też żeby nie było jednostronnie matematyczno-przyrodniczego kierunku kształcenia. Wspomniana komisja przyznała, że matematyka, przyrodznawstwo oraz nauka języków są równie ważne dla kształcenia i w konsekwencji uznała, iż niezbędne jest otrzymanie przez gimnazja, gimnazja realne i wyższe szkoły realne uprawnień do ich nauczania. Zauważmy, że już w II połowie XIX wieku pedagogika wyodrębniła się jako dyscyplina naukowa. W Galicji rozwijał się kierunek pedagogiki wypracowany przez Herbarta³ – oparty na etyce, która określała cel działań, i na psychologii, która z kolei określała środki do ich osiągnięcia. Galicja, co zrozumiale, pozostawała pod wpływem nauki niemieckiej. Mimo autonomii szkole galicyjskiej został w pewien sposób narzucony system szkoły austriackiej, niemieckiej. W szkole średniej panowała filologia klasyczna i pedagogika Herbarta. Od końca XIX w. rozwijał się w Galicji ruch nauczycielski. Pierwszą organizacją nauczycielską było Towarzystwo Pedagogiczne. Kolejno utworzono: Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (chodziło o szkoły średnie), Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego, Towarzystwo Szkoły Ludowej. Powstawały również czasopisma pedagogiczne, takie jak: „Szkoła”, „Muzeum”, „Ruch Pedagogiczny”. Na ich łamach toczono dyskusje dotyczące metod i programów nauczania. Warto docenić niezwykłą w tym zakresie aktywność Józefa Puzyny (1856–1919) – profesora Uniwersytetu we Lwowie, który wspierał nauczycieli matematyki w ich działalności naukowej, zauważał ich aktywność w tym zakresie, oceniał i poprawiał rezultaty badań

² Feliks Klein (1849–1925), niemiecki matematyk, profesor Uniwersytetów w Erlangen, Lipsku i Getyndze oraz Politechniki w Monachium, członek Berlińskiej Akademii Nauk. Wybitny specjalista z zakresu geometrii, teorii grup, teorii liczb oraz teorii niezmienników. Autor tzw. programu erlangenńskiego, niezwykle ważnego dla kształcenia matematycznego.

³ Johann Friedrich Herbart (1776–1841), niemiecki filozof, psycholog i pedagog. Studiował w Jenie. Doktor i docent prywatny Uniwersytetu w Getyndze, profesor Uniwersytetu w Królewcu.

i zachęcał do dalszej pracy, jak to widać choćby w przypadku krótkiej rozprawki o wyznacznikach J. Korczyńskiego⁴. Również mało jest znana, tym samym nie jest należycie doceniona, działalność zmierzająca do poprawienia jakości nauczania matematyki w szkołach średnich profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Stanisława Zaremby (1863–1942), współtwórcy podwalin krakowskiej szkoły matematycznej. Zaremba był autorem m.in. *Zarysu pierwszych zasad teorii liczb całkowitych* (1907), dedykowanej przyszłym nauczycielom matematyki. Warto szczególnego podkreślenia i refleksji dydaktycznej jest rozdział XII podręcznika, zatytułowany: *Pogląd na cechy ścisłości matematycznej. Trudności połączone z uczeniem i poznawaniem teorii matematycznych. Wskazówki natury pedagogicznej*. Przypomnienie tych dwóch profesorów uniwersyteckich ze Lwowa i Krakowa uzmysławia rolę pełnioną w owych czasach przez profesora uniwersyteckiego, który kierował badaniami naukowymi, ustalał plan badań, kształcił studentów i przyszłe kadry naukowe, aktywnie działał w komisjach ds. nauczycieli, wspierał nauczycieli w ich aspiracjach naukowych, interesował się programami szkolnymi, aktywnie uczestniczył w organizacji życia szkolnego, publikował dla studentów i nauczycieli, recenzował nawet najdrobniejsze prace, co z pewnością było ważne dla autorów, brał udział w zjazdach naukowych, kongresach międzynarodowych itp. Dzięki ukazywaniu uczniom i ich rodzicom potrzeby uczenia się matematyki, podkreślaniu jej ważności w wykształceniu i skali zastosowań w życiu, obaj wymienieni profesorowie, ze Lwowa i Krakowa, pomagali nauczycielom i dyrektorom szkół. W okresie 1867–1914 liczba gimnazjów galicyjskich zwiększyła się z 19 do 130, czyli prawie siedmiokrotnie, natomiast liczba nauczycieli z nieco ponad 300 wzrosła do 2045 w szkołach państwowych i około 1000 nauczycieli w szkołach prywatnych.

Do wykształcenia nauczycieli gimnazjalnych przywiązywano w Galicji dużą wagę. Nie tylko starano się o odpowiednią liczebność kadry nauczycielskiej, ale przede wszystkim o jej wysoką jakość. Od roku 1856 wymagano od nauczycieli szkół średnich wykształcenia uniwersyteckiego. Uważano, że nie poprawi się nauczanie młodzieży, jeśli nauczyciele nie będą odpowiednio przygotowani do realizacji stojących przed nimi zadań. Podstawowym obowiązkiem kandydata na nauczyciela gimnazjalnego było odbycie czteroletnich studiów uniwersyteckich: pięć semestrów na wydziale filozoficznym i trzy na tymże lub innym, który wiązał się z wybranym kierunkiem kształcenia. Studentom filologii obcych zaliczano dwa semestry za półroczny pobyt za granicą.

Nauczycielom matematyki, geometrii wykreślnej i fizyki zaliczano dwa lata, a nauczycielom chemii trzy lata studiów na politechnice, na wydziałach inżynierii

⁴ Józef Puzyna, *Sprawozdanie z rozprawki autorstwa J. Korczyńskiego p.t. „Elementarna teoria wyznaczników”*, Muzeum, 1912.

rii, budownictwa lądowego, budowy maszyn, chemii. Pozostałe dwa lata musieli odbyć obowiązkowo na uniwersyteckim wydziale filozoficznym.

Od nauczycieli wymagano nie tylko gruntownego wykształcenia kierunkowego, ale i rozległej wiedzy ogólnej. Każdy przyszły nauczyciel zobowiązany był zaliczyć w czasie studiów wykłady z filozofii, psychologii i pedagogiki (od XVI wieku), powinien też uczęszczać na zajęcia z metodyki nauczania wybranego przedmiotu, higieny szkolnej, wychowania fizycznego i języka, w którym zamierzał uczyć w szkole. Hugo Dionizy Steinhaus⁵, współzałożyciel lwowskiej szkoły matematycznej, tak wspominał początki nauki w gimnazjum:

„Skończyła się swoboda dziecinna, gdy trzeba było iść do gimnazjum. Dyrektorem tej szkoły był wówczas Klemens Sienkiewicz, Rusin, jowialny pan o siwych włosach, który lubił pilznera i raczej przypominał ziemianina niż nauczyciela. [...] Miałem dziewięć lat. W klasie I była łacina i niemiecki. Naukę traktowano serio, a historia sprawiała mi niemałe trudności, bo nie umiałem się uczyć na pamięć, a nie widziałem lepszego sposobu. Przynajmniej jedna trzecia moich kolegów była z domów chłopskich (jeszcze to jeden powód na zamożność powiatu), reszta rekrutowała się z synów niższych kolejarzy, listonoszy, dzierżawców, rzemieślników, mieszczan z Kołaczyc, Dembowca, Pilzna i Krosna. Byli też synowie żydowskich kupców i Rusini, synowie popów, a tylko mały procent pochodził z tak zwanej inteligencji. Niektórzy – zwłaszcza młodzi profesorowie – uważali za stosowne lekceważyć uczniów ex catedra. Ci nauczyciele stracili w moich oczach cały autorytet”⁶.

Hugo Dionizy Steinhaus, który był absolwentem gimnazjum w Jaśle, w 1905 r. uzyskał maturę i otrzymał świadectwo z odznaczeniem⁷. Gdy Steinhaus był uczniem klasy maturalnej, w gimnazjum w Jaśle korzystano z następujących podręczników: P. Dziwiński⁸, *Zasady algebry dla wyższych klas gimnazjów i szkół realnych*, F. Moćnik, G. Maryniak⁹, *Geometria dla szkół średnich*, cz. 2, I. Kranz, *Zbiór zadań matematycznych. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich*, za-

⁵ Hugo Dionizy Steinhaus (1887–1972), doktor Uniwersytetu w Getyndze, docent c.k. Uniwersytetu we Lwowie, profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego i Politechniki Wrocławskiej. Współtwórca lwowskiej szkoły matematycznej, wielki popularyzator matematyki, założyciel polskiej szkoły zastosowań matematyki.

⁶ Zob. H. Steinhaus, *Wspomnienia i zapiski*, wyd. Aneks, Londyn 1992, s. 16.

⁷ *Sprawozdanie Szkolne Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Jaśle* za rok 1904/1905.

⁸ Placyd Zasław Dziwiński (1851–1936) – studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego i na Wydziale Inżynierii Akademii Technicznej we Lwowie. Nauczyciel szkół realnych w Jarosławiu i Lwowie, doktorat z matematyki uzyskał na Uniwersytecie Lwowskim w 1875 r., habilitował się w 1886 r. w Szkole Politechnicznej we Lwowie, tam też w 1889 r. został profesorem zwyczajnym II Katedry Matematyki.

⁹ Grzegorz Maryniak (1853–1896) – ukończył gimnazjum w Samborze. Odbył studia na Uniwersytecie we Lwowie, tam też w 1880 r. zdał egzamin uprawniający do nauczania matematyki i fizyki. Tłumaczył i przystosował do użytku szkolnego podręczniki z geometrii dla szkół średnich autorstwa F. Moćnika, które do 1906 roku były powszechnie używane w szkołach średnich w Galicji.

stosowany do instrukcyi ministeryalnych, I. Kranz¹⁰, *Tablice pięciocyfrowe logarytmów liczbowych i funkcji trygonometrycznych do użytku szkolnego*. Warto podkreślenia jest to, że większość podręczników na początku XX wieku nie była tłumaczeniami dzieł obcych. Jak zauważa M. Stinia:

„Geometrii uczono przez prawie cały okres autonomiczny z podręczników Franciszka Moćnika w przeróbkach i tłumaczeniach Grzegorza Maryniaka, Mieczysława Jamrógiewicza i I. Kranza. M. Baraniecki, propagator polskiego piśmiennictwa matematycznego, zarzucał podręcznikom Moćnika zły układ treści, przeładowanie materiału nieprzydatnymi szczegółami, akcentowanie kwestii drugorzędnych, zaś tłumaczom przypominał możliwość korzystania z istniejącego polskiego języka matematycznego. Po zmianach z 1909 r. stosowano *Geometrię* Antoniego Łomnickiego”¹¹.

Poniżej zamieszczamy zadania maturalne, które rozwiązywał abiturient H. Steinhaus:

6. Matematyczny: 1) Rozwiązać równanie:

$$\log \left(10 + 5 \sqrt[3]{x} - 4 \sqrt[4]{x} \right) = 2.80277.$$

2) Krawędzie prostopadłościanu tworzą postęp geometryczny, objętość tego prostopadłościanu wynosi 1000 cm^3 a powierzchnia 700 cm^2 . Jak wielkie są krawędzie?

3) Pierwiastki równania: $2 \operatorname{tg} x + 3 \operatorname{cotg} x = 5$ wyznaczają szerokości geograficzne dwu miejsc na ziemi. Obliczyć powierzchnię pasa sferycznego między równoleżnikami tych dwu miejsc ($R = 6730 \text{ km}$).



Treści zadań maturalnych w Gimnazjum w Jaśle w 1905 r.

Rozwiązywanie tych zadań wymagało znajomości równań logarytmicznych, związków miarowych w prostopadłościanie, równań trygonometrycznych i związków miarowych w kuli. Rozwiązania wymagały od uczniów konsekwencji w myśleniu,

¹⁰ Ignacy Kranz (1854–1924) – ukończył gimnazjum w Rzeszowie w 1874 r. Następnie studiował matematykę i fizykę na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1879 zdał w dwóch etapach egzamin nauczycielski z zakresu matematyki, a w 1880 r. z fizyki. Opracował kilka podręczników do szkół średnich, zbiorów zadań i tablic matematycznych, niektóre z nich były wielokrotnie wznawiane. Był nauczycielem w Gimnazjum św. Anny w Krakowie.

¹¹ M. Stinia, *Podręczniki w gimnazjach galicyjskich w latach 1860–1918*, Prace Komisji Historii Nauki, PAU, tom VI, Kraków 2004, s. 5–44.

dotyczyły w równym stopniu algebry i geometrii. Zauważmy, że uczniom stawiano dość duże wymagania. Najlepiej świadczą o tym wyniki egzaminu maturalnego, który zdawał Steinhaus, na 83 osoby przystępujące do egzaminu w I terminie zdało 48 osób, po egzaminach poprawkowych ostatecznie nie zdało 16 uczniów.

Franciszek Leja¹² tak wspomina gimnazjum:

„W ówczesnych ósmioletnich gimnazjach galicyjskich w zaborze austriackim, a było to w latach 1896–1904, tj. przed pierwszą wojną światową, panowała wszechwładnie humanistyka. Literatura polska, zwłaszcza okres trzech wieszczów, oraz łacińska, grecka i niemiecka górowały nad wszystkimi przedmiotami. Natomiast przedmioty takie jak matematyka lub fizyka, zwłaszcza w gimnazjach prowincjonalnych, tj. poza Lwowem i Krakowem, były raczej tylko tolerowane; uważano je na ogół za mało przydatne”¹³.

Opinia profesora Lei (matematycy konsekwentnie piszą Leji, a i sam Profesor Leja optował za taką wersją) może wynikać z jego usposobienia:

„byłem raczej zamknięty w sobie i mało mówny, co nie sprzyjało rozwojowi uzdolnień literackich”¹⁴.

Co ciekawe, w innym miejscu wspomnień czytamy:

„W roku 1900 przeszedłem do klasy 5-tej. Dostaliśmy w tej klasie nowego profesora matematyki, który był doskonałym wykładowcą i od którego nauczyłem się wiele przez rozwiązywanie tak zwanych zadań konstrukcyjnych. Dziś niestety nazwiska tego profesora nie pamiętam; uczył nas tylko jeden rok. Nauka w wyższych klasach gimnazjalnych szła mi dobrze, zwłaszcza nauka matematyki. Będąc w klasie 6-tej, mieszkalem z dwoma uczniami klasy 8-ej, z których jeden wybijał się w swej klasie jako wysoce uzdolniony matematyk i w domu zasypywał mnie często zadaniami do rozwiązywania, a dodawał przy tym: »Jestem pewien, że tego nie ruszysz«, albo: »Daję szyję za to, że tego zadania nie rozwiążesz«. Powiedzeniami takimi podsycał moja ambicję i w ten sposób w klasie 6-tej poznawałem matematykę klas wyższych, co wpływało na poprawę moich warunków materialnych, bo w klasach wyższych miałem kilka płatnych korepetycji z matematyki”¹⁵.

Opinię profesora Lei dotyczącą nauczania matematyki w gimnazjach prowincjonalnych trzeba rozpatrywać w szerszym społecznym kontekście. Oczywiście zmiany nauczycieli były częste, nastawienie do matematyki dość negatywne, szczególnie w rodzinach mających znaczenie opiniotwórcze, czyli w rodzinach bogatych ziemian i mieszczan.

Jak wyglądało przygotowanie nauczyciela do nauczania matematyki? Zaczniemy od studiów matematycznych Franciszka Lei we Lwowie, gdyż ukończenie uniwersytetu było wstępem do wykonywania zawodu nauczyciela gimnazjalnego.

¹² Franciszek Leja (1885–1979), absolwent gimnazjum w Jarosławiu, studiował na c.k. Uniwersytecie we Lwowie, doktor Uniwersytetu Jagiellońskiego, profesor Politechniki Warszawskiej, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, wybitny specjalista analizy zespolonej.

¹³ F. Leja, *Dawniej było inaczej*, wspomnienia, rękopis (maszynopis w Instytucie Matematyki UJ).

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

Na podstawie indeksu F. Lei¹⁶ zaprezentujemy program studiów matematycznych na Uniwersytecie Lwowskim. Jak napisał Leja w życiorysie w 1909 r.:

„złożyłem egzamin na nauczyciela matematyki i fizyki w szkołach średnich przed komisją egzaminacyjną we Lwowie. Od roku 1910 pełnię obowiązku nauczyciela matematyki i fizyki, obecnie w c.k. V. gimnazjum w Krakowie. W roku szk. 1912/13 otrzymałem z funduszu śp. Kretkowskiego zapomogę na wyjazd za granicę i słuchałem wykładów matematyki w Sorbonie w Paryżu”¹⁷.



Pierwsza i druga strona indeksu F. Lei
(z prywatnego archiwum prof. dr. hab. J. Siciaka)

„Następujące przedmioty są wpisane i zaliczone w indeksie F. Lei z okresu studiów w c.k. Uniwersytecie we Lwowie:

Z zakresu matematyki: Wstęp do analizy wyższej, Geometria nowa, Geometria analityczna, Seminarium matematyczne, Wybrane ustępy z teorii liczb, Teoria liczb, Teoria błędów, Teoria funkcji algebraicznej, Równania różniczkowe zwyczajne, Równania różniczkowe cząstkowe, Liniowe równania całkowite, Ćwiczenia w wykonywaniu równań szkolnych, Logika.

Z zakresu fizyki i chemii: Fizyka doświadczalna, Termodynamika, Kinetyczna teoria gazów, Optyka i teoria elektryczna, Elektryczność i magnetyzm, Mechanika ciał sprężystych, Mechanika nieba, Ustępy z chemii fizycznej, Zasady elektrochemii, Chemia ogólna,

¹⁶ Dziękuję uprzejmie Panu Prof. Dr. hab. J. Siciakowi z UJ za udostępnienie indeksu F. Lei.

¹⁷ F. Leja, Teki osobowe, WF 504 (doktorat) i S II 619, Archiwum UJ.

Wstęp ogólny do astronomii, Elektrochemia, Ćwiczenia praktyczne w pracowni fizycznej, Ćwiczenia praktyczne w pracowni chemicznej.

Z zakresu pedagogiki, filozofii, filologii i nauk o zdrowiu: Historia pedagogiki w XVII w., Metafizyka – historia filozofii do Arystotelesa, Zarys dziejów filozofii, Filozofia Arystotelesa i Platona, Historia nowszej filozofii do Kanta, Psychologia nauczania, Zarys psychologii, O metodach nauczania, Zarys somatologii i higieny, Choroby zakaźne, Główne kierunki etyki naukowej, Zagadnienia wolności woli, O wychowaniu narodowym, Problematyka wolności woli oraz Historia literatury polskiej w epoce odrodzenia, Wstęp metodologiczny do studium nad literaturą polską, Geschichte deutsche Literaturen XVIII w., Kurs języka francuskiego”.

Poniżej prezentujemy zasady organizacji roku akademickiego oraz rozkład zajęć dla I semestru, żeby pokazać, jak istotnym elementem kształcenia była metodyka pracy umysłowej i troska o czas na samokształcenie¹⁸.

„**Semestr I:** Początek półrocza: 3 maja 1905. Koniec półrocza: 31 lipca 1905. Początek wpisów: 25 kwietnia 1905. Koniec wpisów: 10 maja 1905. W czasie od 11 do 18 maja 1905 wpisywać się można tylko z pozwoleniem odnośnego grona profesorskiego, w czasie od 19 maja do 31 maja 1905 tylko za pozwoleniem Senatu akademickiego.

Spis zajęć Fizyka doświadczalna cz. I, zw. prof. dr S. Zakrzewski, od poniedziałku do piątku, od godz. 10 do 11. **Wstęp do analizy wyższej,** zw. prof. dr J. Pużyna, we wtorek czwartek i sobotę, od godz. 8 do 9. **Chemia ogólna dla słuchaczy Wydziału Filozoficznego i Lekarskiego,** zw. prof. dr B. Radziszewski, codziennie, od godz. 9 do 10. **Nowa Geometria,** zw. prof. dr J. Pużyna, w poniedziałek, środę i piątek, od godz. 9 do 10. **Seminarium matematyczne niższe,** nadzwyczajny prof. dr J. Rajewski, we wtorki i piątki, od godz. 11 do 12. **Teoria liczb,** nadzwyczajny prof. dr J. Rajewski, w poniedziałki, środy i piątki, od godz. 8 do 9”.

Starający się o pracę nauczyciela gimnazjalnego musieli zdać egzamin przed c.k. Naukową Komisją Egzaminacyjną dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich. Podanie o dopuszczenie do egzaminu można już było złożyć na czwartym roku studiów. Komisję egzaminacyjną przy każdym uniwersytecie powoływał Minister Wyznań i Oświecenia. Pierwsze komisje działały od roku 1850, liczyły około 20 osób, a ich członkowie otrzymywali mianowanie od ministra i reprezentowali te przedmioty nauczania, które obowiązywały w szkole średniej. Kandydaci musieli zdawać trudny i wieloetapowy egzamin. Jeśli sprostali wszelkim wymogom wstępnym, komisja wyznaczała tematy prac domowych z przedmiotu głównego oraz pobocznego. Ponadto należało przygotować pisemną rozprawę o charakterze ogólnofilozoficznym, pedagogicznym lub z zakresu dydaktyki szczegółowej. Praca filozoficzna miała być napisana tak, żeby kandydat pokazał, iż jego wykształcenie filozoficzne jest wystarczające do poprawnego zrozumienia i w przyszłości przekazywania w trakcie nauczania korelacji swojego przedmiotu z innymi przedmiotami. Tak rozumiane cele kształcenia miały zapobiegać specjalistycznemu zamykaniu się nauczycieli w jednej dyscyplinie wiedzy i wyposażać ich intelektualnie, żeby integrując treści nauczania, wpływali na proces kształcenia. Na napisanie każdej rozprawy kandydat dostawał trzy miesiące, przy czym

¹⁸ W oparciu o: *Skład Uniwersytetu i Program Wykładów w półroczu zimowym 1904/1905*, Lwów 1904.

okres ten można było przedłużyć o następne pół roku. Większość zdających korzystała z tego uprawnienia. Do obowiązkowych rozpraw można było dołączać dodatkowe publikacje, rozprawy naukowe, prace doktorskie itp., które komisja oceniała łącznie. Po pozytywnym ocenieniu prac przez komisję kandydat na nauczyciela przystępował do tzw. egzaminu klauzurowego, który powinien się odbyć nie później niż w ciągu dwóch lat od przyjęcia prac domowych. Podczas tego egzaminu kandydat powinien się wykazać doskonałym opanowaniem materiału z danego przedmiotu, nie mógł się posługiwać żadnymi materiałami pomocniczymi. Intencją takiego egzaminu nie było wykazanie się pamięciowym opanowaniem szczegółów, lecz perfekcyjną znajomością problematyki i jej zrozumieniem. Egzamin klauzurowy z przedmiotu głównego trwał 8 godzin, a z przedmiotu pobocznego 4 godziny. Komisja nie uznawała żadnych okoliczności łagodzących i oceniała obiektywnie, jak świadczą zapisy z protokołów. Pozytywny wynik egzaminu nauczycielskiego upoważniał kandydata niemającego stażu do podjęcia praktyki, tzw. rozszerzonego roku próbnego, w jednej ze szkół średnich posiadającej prawa publiczne. Do obowiązków praktykanta należało hospitowanie lekcji profesorów w wymiarze od 12 do 16 godzin tygodniowo. Po pewnym czasie praktykant samodzielnie prowadził lekcje pod pełną kontrolą nauczyciela prowadzącego. Jeśli „występy nauczycielskie” wypadły zadowolająco, to praktykant mógł prowadzić po dwie lekcje tygodniowo, dalej pod ścisłym nadzorem nauczyciela. Po upływie pół roku kandydat mógł zacząć samodzielnie uczyć. Raz w tygodniu odbywały się narady metodyczne sprawujące opiekę nauczycieli z praktykantami. Odbywający roczną praktykę nie otrzymywali w tym czasie wynagrodzenia.

Jak trudny to był egzamin, zobaczymy na podstawie danych statystycznych Komisji działającej przy Uniwersytecie Lwowskim¹⁹.

Lata	Liczba kandydatów przystępujących do egzaminu	Liczba kandydatów aprobowanych	Liczba kandydatów reprobowanych
1898/99	100	28	4
1899/1900	78	17	6
1900/01	78	20	6
1901/02	81	15	3
1902/03	87	25	3
1903/04	142	29	3
1904/05	151	50	11
1905/06	188	43	11
1906/07	274	71	20
1907/08	344	68	64
1908/1909	430	86	64
1909/1910	444	86	62

Z upływem czasu coraz więcej kandydatów na nauczycieli przystępowało do egzaminu nauczycielskiego. Z 538 nauczycieli, którzy pomyślnie zdali egzamin

¹⁹ Zob. *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9–1909/10*, Lwów 1912.

w latach 1898–1910, dokładnie 94 uzyskało prawo do nauczania matematyki i fizyki, 21 do nauczania matematyki i geometrii wykreślnej, 1 – matematyki. Odnotujemy, że 398 kandydatów uzyskało aprobatę uczenia w języku polskim, 14 ukraińskim, 66 w językach polskim i ukraińskim, 39 w językach polskim i niemieckim, 4 w językach polskim i francuskim, 9 w językach polskim, ukraińskim i niemieckim, 2 językach w ukraińskim i niemieckim, 1 w językach niemieckim i francuskim. Dodajmy, że w tym okresie kilka kobiet znalazło się na liście aprobowanych nauczycieli.

Kandydat na nauczyciela mógł otrzymywać zapomogę, pensję miał wypłacaną dopiero wówczas, gdy samodzielnie prowadził lekcje w wymiarze co najmniej 6 godzin tygodniowo. Uzyskanie pełnych kwalifikacji nauczycielskich uprawniających do pracy w gimnazjum nie było sprawą łatwą. Kandydat musiał posiadać dużą wiedzę specjalistyczną i ogólną, być odczytanym, odznaczać się rozległymi horyzontami umysłowymi i wysoką inteligencją. Nie może zatem dziwić fakt, że średnia wieku zdających egzaminy kwalifikacyjne oscylowała w granicach 30 lat. Dodatkowym problemem były koszty egzaminów – łącznie było to mniej więcej 100 koron. Za każdy egzamin poprawkowy należało uiścić dodatkową opłatę. Ponadto młodzi nauczyciele obowiązani byli do uczestnictwa w różnego rodzaju kursach dokształcających, których celem było zapoznanie nauczycieli z postępem dokonującym się w różnych dziedzinach wiedzy. Zajęcia prowadzili profesorowie, docenci i asystenci Uniwersytetów w Krakowie i Lwowie. Poziom cieszących się wielką popularnością kursów był bardzo wysoki. Nauczycielom zamiejscowym pokrywano koszty wyżywienia i zakwaterowania.

Przykłady egzaminów nauczycielskich

Z okresu autonomii – Alfred Rosenblatt²⁰

Alfred Rosenblatt zaznaczył w swoim życiorysie, że w czasie studiów starał się „uczynić zadość” wymaganiom stawianym przy dopuszczeniu do egzaminu

²⁰ Alfred Rosenblatt (1880–1947), w latach 1890–1898 uczęszczał do Gimnazjum św. Anny w Krakowie, w latach 1898–1903 studiował na Politechnice w Wiedniu, po czym zapisał się na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1908 r. uzyskał doktorat z zakresu matematyki na UJ. W latach 1908–1910 przebywał na studiach uzupełniających w Getyndze. Po powrocie został zatrudniony na UJ w charakterze asystenta; w r. 1913 uzyskał habilitację. Od 1920 r. profesor nadzwyczajny UJ, od 1929 adiunkt kontraktowy w Seminarium Matematycznym UJ, od 1935 stały adiunkt. Od 1936 r. profesor Uniwersytetu w Limie (Peru). Dziedzinami jego zainteresowań były: geometria algebraiczna, fizyka matematyczna, funkcje analityczne, równania różniczkowe i rachunek wariacyjny oraz zastosowania matematyki. Publikował w czasopismach polskich, francuskich, niemieckich, szwedzkich, peruwiańskich i innych.

kwalifikacyjnego na nauczyciela szkół średnich”. Życiorys i podanie napisał w czasie pobytu w Getyndze. Uchwałą z dnia 30 czerwca 1909 roku został dopuszczony do egzaminu na nauczyciela dyplomowanego w gimnazjum i gimnazjum realnym. Otrzymał przygotowany zestaw literatury pomocnej w przygotowaniu się do egzaminu, z matematyki było tam ponad 30 pozycji, z fizyki około 15; przy czym po polsku napisano dwie – jedną z matematyki: S. Zaremby *Zarys teorii liczb całkowitych* i jedną z fizyki: A. Witkowskiego *Fizykę doświadczalną*. Pozostałe to podręczniki szkolne, akademickie i monografie klasyków matematyki: Clebscha i Lindemanna, Tannery’ego, Goursata, Picarda, Jordana, Osgooda, Stolza, Sereta, Webera, Liego i Scheffersa, Dirichleta, Darboux, Kleina, Hilberta. Podobną listę – nazwisk sławnych fizyków – można sporządzić z pozycji bibliograficznych do fizyki, wśród autorów są: Poincaré, Mach, Kirchhoff. Kazimierz Żorawski²¹, członek Komisji, poinformował 10 marca 1909 r., że dr A. Rosenblatt doktoryzował się na Wydziale Filozoficznym UJ 28 lutego 1908 roku na podstawie rozprawy *O funkcjach całkowitych przestępnych*. Jego zdaniem „rozprawa ta może być przyjęta jako najzupełniej wystarczająca do egzaminu na nauczyciela matematyki w gimnazjach i szkołach realnych. W podaniu pisanym 6 września 1909 r. w Getyndze Rosenblatt prosił o przedłużenie terminu oddania pracy domowej z fizyki o trzy miesiące, tj. do końca roku kalendarzowego. Takie przedłużenie uzyskał już 10 września 1909 roku. Dyrektor Seminarium Filozoficznego UJ, prof. M. Straszewski, uznał za równoważną pracę, którą Rosenblatt wykonał w czasie studiów na UJ pt. *Pojęcie grupy i badania nowsze nad przestrzenią z kolokwiami z „przedmiotów filozofii i pedagogii złożonymi z postępem celującym”* (na podstawie *Świadectwa z pracy seminaryjnej złożonej w celu przypuszczenia do egzaminu na nauczyciela w gimnazjach i szkołach realnych*). Egzamin ustny z języka wykładowego polskiego odbył się 4 kwietnia 1910 roku. Kandydat odpowiadał na pytania z zakresu gramatyki i historii literatury polskiej (Górnicki, Krasicki, Krasiński, Słowacki) i otrzymał ocenę celującą. Ustny egzamin klauzurowy z matematyki odbył się 4 kwietnia 1910 r. Prof. K. Żorawski dał do opracowania następujące zagadnienia: 1) Przeprowadzanie szeregów potęgowych, 2) Punkty osobliwe funkcji analitycznych, 3) Związek między funkcjami \arctg^x i \log^x ,

²¹ Kazimierz Żorawski (1866–1953), studiował fizykę i matematykę na carskim Uniwersytecie Warszawskim, później na Uniwersytetach w Lipsku i Getyndze. W 1891 r. uzyskał doktorat w Lipsku u S. Liego. Docent prywatny c.k. Szkoły Politechnicznej we Lwowie; profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, profesor Uniwersytetu Warszawskiego i Politechniki Warszawskiej, dyrektor Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1920–1921), członek czynny PAU. Zajmował się teorią równań różniczkowych, geometrią różniczkową, teorią grup. Wraz z S. Zarembą stworzył w Krakowie pierwszy na ziemiach polskich ośrodek matematyki współczesnej.

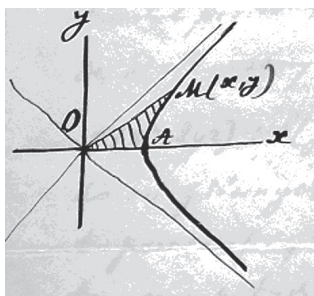
4) Równania różniczkowe zwyczajne rzędu n , 5) Podobne odwzorowanie powierzchni. Egzaminujący ocenił odpowiedzi jako celujące. Pisemna część egzaminu z matematyki odbyła się 24 kwietnia 1910 r. Zadania do części pierwszej prof. Żorawski przygotował 19 kwietnia 1910 r., do części drugiej 21 kwietnia 1910 r.

Kandydat rozwiązywał następujące zadania ułożone w dwie części.

„Część I., zadanie 1) Dana jest hiperbola:

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1.$$

Wyznaczyć pole p figury OAM i wyrazić współrzędne x, y hiperboli przez pole p .



Fragment z treści zadania pióra prof. Żorawskiego (ze zbiorów Archiwum UJ)

Wystudiować kształt krzywych algebraicznych:

$$y(3x^2 - y^2) - (x^2 + y^2)^2 = 0,$$

$$y = \frac{1}{x(x^2 - 4)}$$

Część II: 1) Zakładając, że x, y, z są współrzędne kartezjuszowskie prostokątne oraz że a, b, c są stałe rzeczywiste odnieść równanie: $a(x^2 + 2yz) + b(y^2 + 2zx) + c(z^2 + 2xy) = 1$ do osi głównych reprezentowanej przez równanie to powierzchni, zbadać gatunek tej powierzchni przy rozmaitych wartościach na a, b, c i udowodnić w szczególności, że warunek konieczny i wystarczający, aby równanie to przedstawiało powierzchnię obrotową jest: $bc + ca + ab = 0$. Jak zcałkować równanie różniczkowe:

$$\frac{xdy - ydx}{xdy + ydx} = F(x^2 + y^2)^n.$$

Egzamin klauzurowy z fizyki na temat: *Wyłożyć główne zasadnicze prawo tzw. ruchu wirowego w hydromechanice płynów doskonałych* odbył się u prof. Władysława Natansona²² 26 kwietnia 1910 roku.

²² Władysław Natanson (1864–1937), studiował na Uniwersytecie w Petersburgu oraz w Cambridge, Gruzji oraz Strasburgu. W 1888 r. został doktorem fizyki Uniwersytetu w Dorpacie. W 1891 r. uzyskał veniam legendi na UJ. Profesor i rektor Uniwersytetu

Z okresu II Rzeczypospolitej – Jan Leśniak²³

W odpisie dyplomu Jana Leśniaka, wydanym przez Prezydium Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich, znajduje się informacja, że kandydata do zawodu nauczyciela obowiązywały studia na Wydziale Filozoficznym. Jan Leśniak zaliczył 4 semestry i 9 trymestrów (5 lat studiów) na tym wydziale. W okresie studiów J. Leśniak odbył zajęcia z następujących działów matematycznych²⁴: Teoria wyznaczników, Wstęp do analizy, Wstęp do metodologii matematyki, Arytmetyka teoretyczna, Niektóre zagadnienia z teorii równań fizyki, Konwersatorium z zakresu historii nauk ścisłych, Arytmetyka liczb pozaskończonych, Geometria analityczna, Logika matematyczna, Wstęp do analizy, Geometria, Geometria elementarna, Równania, Równania i ich dyskusja, Teoria wektorów, Teoria dowodu, Wstęp do teorii względności, Nauki matematyczne w Polsce, Ćwiczenia z zakresu analizy, Proseminarium matematyczne, Rachunek wariacyjny, Teoria form kwadratowych, Teoria liczb rzeczywistych, Teoria mnogości, Uzupełniające rozdziały z geometrii – seminarium, Teoria równań różniczkowych, Geometria różniczkowa, Równania algebraiczne i teoria Galois, Ćwiczenia z zakresu analizy, Teoria funkcji analitycznych, Seminarium dla starszych, Rachunek różniczkowy i całkowy, Teoria funkcji zmiennej rzeczywistej, Topologia geometryczna, Geometria (kurs wyższy), Algebra wyższa, Równania mechaniki, Mechanika teoretyczna, Teoria potencjału, Równania różniczkowe i teoria grup; przedmiot wykładów, ćwiczeń i seminariów był bardzo bogaty. Tematyka wykładów – *Wstęp to teorii względności*, *Topologia geometryczna* – świadczy o tym, że na Uniwersytecie Jagiellońskim prezentowano najnowsze osiągnięcia z zakresu matematyki i fizyki oraz zastosowań matematyki.

Egzamin J. Leśniaka na nauczyciela matematyki odbył się według przepisów wydanych przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1923 r.

Jagiellońskiego, członek Polskiej Akademii Umiejętności, sekretarz i dyrektor jej Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego, wiceprezes Międzynarodowej Unii Fizycznej. Przedmiotem jego badań były: teoria kinetyczna gazów, termodynamika procesów nieodwracalnych i jej zastosowania do hydrodynamiki płynów lepkich, teoria elektronów, teoria promieniowania i optyka. Z jego inicjatywy powstało pierwsze specjalistyczne czasopismo „Prace Matematyczno-Fizyczne”.

²³ Jan Leśniak (1901–1980), studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim, doktor matematyki UJ w 1947 r., profesor matematyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, dziekan Wydziału Matematyczno-Fizycznego tej uczelni, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Więzień obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu.

²⁴ Za *Spisem wykładów mających się odbywać na Uniwersytecie Jagiellońskim* z lat 1920–1926 (ze zbiorów BJ).

Egzamin rozpoczął się zgłoszeniem w czerwcu 1925 r. Praca domowa w przypadku egzaminu na nauczyciela matematyki i dodatkowo fizyki obejmowała wypracowania z matematyki i fizyki.

Odpis.

Przewyższając Państwową Komisję Egzaminacyjną dla Kandydatów na nauczycieli szkół średnich w Krakowie Nr. 240 z 1928. – Dyplom na nauczyciela szkół średnich. Część I. Pan Jan Józef Leśniak, urodzony dnia 10. czerwca 1901 r. w Roperycach, religji rzymsko-katolickiej, złożył egzamin dojrzałości z odroczeniem dnia 16. czerwca 1919 r. w gimnazjum państwowym w Jęśle następnie jako uczeń wyjątkowy służył w Wojsku Polskim i brał udział w ćwiczeniach na Wydziale filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie przez który poświęcił i dwunastę trzy mestrów. W miesiącu czerwcu 1925 r. zgłosił się przed podpisany Państwową Komisję egzaminacyjną dla Kandydatów na nauczycieli szkół średnich do naukowego egzaminu z matematyki jako przedmiotu głównego i z fizyki jako przedmiotu dodatkowego z językiem wykładowym polskim. Egzamin Kandydata odbył się według przepisów egzaminacyjnych wydanych rozporządzeniem Ministra Wyższej Szkoły Religijnej i Oświecenia Publicznego z dnia 29. stycznia 1923 r. /Dz. U. R. P. Nr. 9.

Fragment odpisu dyplomu nadającego J. Leśniakowi uprawnienia
do nauczania matematyki i fizyki (ze zbiorów Archiwum UJ)

Praca domowa z matematyki na temat *Równania różniczkowe linii krzywizny na powierzchniach i klasyczne wypadki ich całkowania* dotyczyła zagadnień z zakresu geometrii i równań różniczkowych. Praca klauzurowa z 10, 11 i 13 maja 1926 r. z zakresu matematyki składała się z dwóch części:

„Część pierwsza; Zadanie 1) Znaleźć rozwiniętą (ewolutę) cykloidy zwykłej i wykazać, że jest znowu cykloidą. Zadanie 2) Obliczyć przybliżenie liczby e , by górny kraniec błędu absolutnego nie przekraczał $1/10^2$ oraz część druga dotycząca kryteriów zbieżności szeregów liczbowych”.

Po zaakceptowaniu prac domowych i egzaminie klauzurowym 11 i 18 maja odbył się egzamin ustny z matematyki i fizyki. J. Leśniaka egzaminowali prof.

dr Witold Wilkosz²⁵ oraz prof. dr Antoni Hoborski²⁶. Treści pytań były ściśle skorelowane z zaprezentowaną wyżej tematyką wykładów. Pytania A. Hoborskiego:

„1) Rodzaje przecięć stożkowych, wyróżnik; 2) Formy kwadratowe, prawo bezwładności Sylwestra; 3) Zasadnicze twierdzenie algebry, równania algebraiczne o rzeczywistych współczynnikach; 4) Całka Cauchy'ego i rozwinięcie; 5) Wzory Freneta; 6) Pseudosfera, element łuku, sieć ortogonalna; 7) Równania różniczkowe linjowe, jednorodne – układ zasadniczy całek ogólnych, metoda wariacji stałych, równania o stałych współczynnikach; 8) Mnogość przeliczalna liczb algebraicznych; 9) Mnogość pochodna jest zamknięta”.

Pytania W. Wilkosza:

„1) Całka Riemanna – miara Lebesgue'a – całki Lebesgue'a; 2) Przeliczalność zbiorów – moc zbioru – zbiory zamknięte – doskonałe – ich miara; 3) Teoria porządkowania zbiorów Cantora; 4) Zagadnienia trichotomii – Zermelli i dobrej uporządkowalności. Ich równoważność; 5) Szeregi – sumacja Cesaró–Hölder; 6) Szeregi Taylora – funkcje analityczne; 7) Funkcje eliptyczne, cyklotometryczne, wymierne przestępne całokształtne. Topologiczne cechy ich powierzchni”.

Na te pytania kandydat odpowiedział bardzo dobrze, zaś na pytania A. Hoborskiego dobrze. Warto zwrócić uwagę, że pytania dotyczyły najnowszych zagadnień matematyki: topologii, całki i miary Lebesgue'a oraz aksjomatyzacji podstaw matematyki.

Przykłady innych egzaminów dla kandydatów na nauczycieli można znaleźć w pracy K. Rakoczy-Pindor, która ukazała się po wygłoszeniu w dniu 28 lutego 2012 w PAU referatów przez autora niniejszego tekstu i Dr Danutę Ciesielską²⁷.

²⁵ Witold Wilkosz (1891–1941), absolwent Gimnazjum im. Jana III Sobieskiego w Krakowie. Studiował język hebrajski na Uniwersytecie w Bejrucie, następnie w Krakowie na UJ. Rzucił studia językowe i rozpoczął studia matematyczne, najpierw na UJ, później w Turynie, gdzie pod opieką Giuseppego Peano napisał pracę doktorską. Formalności dotyczące doktoratu zakończył w Krakowie w 1917 r. W 1920 został docentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, zaś w r. 1936 profesorem. W 1939 r. został aresztowany podczas Sonderaktion Krakau, po kilku dniach zwolniony z powodu złego stanu zdrowia.

²⁶ Antoni Hoborski (1879–1940), pierwszy organizator krakowskiej szkoły geometrii, ukończył gimnazjum w Tarnowie. Studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim, w Getyndze i na Sorbonie. Profesor i rektor Akademii Górniczej w Krakowie, dziekan Wydziału Górniczego, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczył w gimnazjach w Krakowie, Nowym Sączu i Tarnowie. W 1939 r. został aresztowany podczas Sonderaktion Krakau i przebywał w KL Sachsenhausen, gdzie dzień po zwolnieniu zmarł.

²⁷ Zob. K. Rakoczy-Pindor, *Wychowanie nauczyciela gimnazjalnego matematyki w Galicji w latach 1850–1918*, [w:] *Dzieje matematyki polskiej*, red. W. Wiśław, Wrocław 2012, s. 163–172.

Bibliografia

S. Domoradzki, *Programy nauczania matematyki w sprawozdaniach szkolnych gimnazjów galicyjskich*, „Anitiquitates Mathematicae” 3(2009), s. 223–241.

S. Domoradzki, *Prace matematyczne w sprawozdaniach gimnazjów galicyjskich*, „Anitiquitates Mathematicae” 3(2009), s. 243–261.

S. Domoradzki, *Mathematics in Lwów before the Lwów Mathematical School*, [w:] *Mathematics in the Austrian-Hungarian Empire (proceedings of the Symposium held in Budapest on August 1, 2009 during the XXIII ICHST, History of Mathematics*, volume 41, Prague 2010, p. 55–73.

S. Domoradzki, *The Growth of Mathematical Culture in the Lvov Area in the Autonomy Period (1870–1920)*, Matfyzpress, Prague 2011.

W. Dubiel, *Polska myśl dydaktyczna w dziedzinie nauczania matematyki w 20-leciu międzywojennym*, UMCS, Lublin 1988.

R. Duda, *Co każdy o matematyce wiedzieć powinien*, „Matematyka. Społeczeństwo. Nauczanie” 31(VII 2003), s. 2–7.

R. Dutkova, *Oświata w Galicji 1866–1890*, [w:] A. Meissner, J. Wyrozumski (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, tom 3, *Nauka i Oświata*, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1995, s. 137–149.

J. Dybiec, *Nauczyciele krakowskich szkół średnich i ich wkład do rozwoju kultury i nauki (1860–1918)*, [w:] A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, tom 6, *Nauczyciele galicyjscy*, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1996, s. 77–95.

J. Dybiec, K. Szmyd (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, tom 20, *Historia wychowania. Misja i edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

G. Komarzyniec, *Podręczniki – jedno ze źródeł informacji o nauczaniu matematyki w XIX-wiecznej Szkole Nowodworskiej*, [w:] S. Fudali (red.), *Matematyka czasów Weierstrassa*, Szczecin 2002, s. 163–184.

G. Komarzyniec, *Nauczanie matematyki w krakowskiej Szkole Nowodworskiej w latach 1588–1914*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

H. Kramarz, *Nauczyciele gimnazjalni Galicji 1867–1914*, Wydawnictwo WSP w Krakowie, Kraków 1987.

F. Leja, *Dawniej było inaczej*, wspomnienia, rękopis.

J. Leśniak, *Teka osobowa*, Archiwum UJ, SII 610.

B. Łuczyńska, *Koło Krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1939*, UJ, Rozprawy Habilitacyjne, nr 226 (1991).

A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, tom 11. *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1999.

A. Meissner, J. Dybiec, *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*, cz. II. *Źródła drukowane*, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 2007.

S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, wyd. Stachurski, Kielce 2000.

T. Piłat, *Podręcznik statystyki Galicyi*, t. 6, cz. I, Lwów 1900.

K. Rakoczy-Pindor, *Wykształcenie nauczyciela gimnazjalnego matematyki w Galicji w latach 1850–1918*, [w:] *Dzieje matematyki polskiej*, (red.) W. Więśław, Wrocław 2012, s. 163–172.

A. Rosenblatt, Akta egzaminacyjne, Archiwum UJ, PKEN 26.

H. Steinhaus, *Wspomnienia i zapiski*, wyd. Aneks, Londyn 1992.

M. Stinia, *Podręczniki w gimnazjach galicyjskich w latach 1860–1918*, Prace Komisji Historii Nauki, A. Strzałkowski (red.), t. VII, PAU, Kraków 2004, s. 5–44.

Concepts of education and training of mathematics teachers since the time of the autonomy of Galicia to World War II

Summary

Poland as a country did not exist on the map of Europe in the years 1795–1918. It was divided among three countries: Austria, Russia and Prussia. The shape of pedagogical education on the Polish territory was subordinated to educational system of the invaders. The most favourable opportunities to promote education arose in the Austrian partition, especially after obtaining autonomy in the 1860s.

Galicia is the colloquial name imposed by the occupying powers. It defined the lands in Poland and Ukraine that made up the former Austrian partition. In 1867, in the Austro-Hungarian monarchy, the December constitution was promulgated, which, *inter alia*, approved the activities of the National Parliament of Galicia (Sejm Krajowy Galicji). It was convened once a year for six weeks; the deliberations related to education, economy, and transport. The Parliament of Galicia had its executive body – the National Division. The Austrian Government ensured that governors would be appointed from among local Poles. The Parliament had the right to enact laws on the national economy, transport, education and health. Thanks to this, Galicia became a centre of the Polish independence movement.

The times of Galicia's autonomy were difficult, which is understandable, but they were also important for the Polish history. Then and there the heroic effort of Poles could result in the creation of Polish scientific organizations; moreover, scholarly meetings were held and various other forms of scientific activity existed. Universities in Krakow and Lvov were a real mainstay of the Polish language, science, mentality, history. It was in the period of autonomy, when thanks to the significant growth of mathematical culture one can find the roots of the Lvov School of Mathematics developed later by H. Steinhaus and S. Banach in the Second Republic of Poland in the 1920s.

Mathematical culture is not a sharp concept; in an individual dimension it may mean appreciation for mathematics as a form of intellectual activity, in particular, mastering certain accounting techniques, understanding the concept of proving, the need for a clear definition of terms, and even the perception of the beauty of mathematics. In a social dimension, mathematical cultures of individuals make up the mathematical culture of the society. It is expressed by the widespread use of intellectual techniques such as abstract thinking, schematizing, summarizing, comparing, seeing analogies, organizing, classifying, defining, arguing, creating algorithms, optimizing.

To those who largely contributed to the growth of mathematical culture in Galicia belonged professors of secondary schools. It should be noted that the secondary school final exam gave the so-called census giving access to university education, or occupation of certain positions in the state administration. People with census made an elite social stratum. Secondary schools therefore had a high social status and were treated as “scientific establishments”, which was evidenced by independent scientific work of teachers or

their appointment to university positions. Only a university graduate could be a professor of secondary education.

In this paper we give an example of how the university education of the future teacher of mathematics looked like, we also explain the essence of the difficult multi-stage test for teachers and provide examples, and finally we describe further training opportunities for teachers. Only best university graduates could become secondary school professors, others would not be able to cope with a difficult test for teachers, which required the knowledge of mathematics, methodology, language of instruction as well as foreign languages.

Koncepcje kształcenia nauczycieli matematyki w Polsce po II wojnie światowej

1. Lata 1945–1950

1.1. Kontynuacja

Pierwsze lata po II wojnie światowej nie przyniosły dużych zmian w formie i treści egzaminów na nauczycieli, w tym nauczycieli matematyki. W późniejszych latach – gdy już przygotowano gruntowną zmianę kształcenia nauczycieli – wprowadzono uproszczone egzaminy na nauczyciela. Były to egzaminy na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących oraz zakładów kształcenia nauczycieli. Zostały one ustanowione Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 7 lutego 1948 r.¹ Do egzaminu mogły przystąpić osoby, które przed 1 maja 1946 ukończyły 30 lat życia i odbyły co najmniej 3-letnią praktykę nauczycielską w wymiarze przynajmniej 14 godzin tygodniowo. Późniejsze Zarządzenie z 5 maja 1950 r.² szczegółowo ustaliło program wymagań przy uproszczonym egzaminie z matematyki. Egzamin składał się z dwóch części: egzaminu pisemnego oraz egzaminu ustnego. Na egzaminie pisemnym kandydat otrzymywał do wyboru po dwa tematy, przy czym każdy zawierał 2 zadania. Temat składał się z zadania wymagającego znajomości algebry, geometrii i trygonometrii lub elementów analizy, albo zadania z geometrii analitycznej. Na egzaminie ustnym kandydata obowiązywała znajomość następujących dziedzin matematyki: arytmetyki, algebry elementarnej, trygonometrii, geometrii wykreślnej, geometrii analitycznej, zarysu rachunku różniczkowego i całkowego. Ponadto kandydat powinien mieć znajomość poznawczych i metodologicznych walorów matematyki oraz jej roli w kształceniu naukowego poglądu na świat. Wymagano także wiedzy z zakresu dydaktyki

¹ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 7 lutego 1948 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, poz. 53).

² Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 5 maja 1950 r.

matematyki elementarnej oraz dokładnej znajomości programu szkolnego matematyki³.

„Zakres materiału:

I. Arytmetyka. 1. Liczby naturalne, cyfry. Układ numeracji dziesiętkowy i inne. Działania na liczbach naturalnych i ich zasadnicze własności. Ważniejsze definicje i twierdzenia teorii liczb (małe twierdzenie Fermata, twierdzenie Wilsona, twierdzenie Eulera). Zasada indukcji matematycznej. Podzielność liczb; elementy teorii kongruencji. 2. Ułamki zwykłe i liczby dziesiętne, działania na nich. Rozwinięcie dziesiętne ułamka zwykłego. Ułamki okresowe. Przybliżenia dziesiętne i działania na nich. 3. Działania na liczbach względnych. Działania na wyrażeniach algebraicznych, wymiernych. 4. Przekroje zbioru liczb wymiernych. Pojęcie liczby niewymiernej według Dedekinda i Cantora. Działania na niewymiernych wyrażeniach algebraicznych. 5. Uogólnienia potęgi na potęgę o dowolnym wykładniku wymiernym oraz o wykładniku niewymiernym. Logarytmy i ich własności. Zastosowanie logarytmów dziesiętnych. Zasada suwaka logarytmicznego. 6. Liczby zespolone jako pary liczb rzeczywistych. Wartość bezwzględna liczby zespolonej. Postać trygonometryczna liczby zespolonej. Wzór Moivre'a. Potęgowanie i pierwiastkowanie liczb zespolonych. 7. Pojęcie zbioru nieskończonego. Moc zbioru. Pojęcie liczby kardynalnej. 8. Ciąg nieskończony. Własności ciągu nieskończonego. Ciągi zbieżne i rozbieżne. Twierdzenia o granicy sumy, różnicy, iloczynu i ilorazu ciągów zbieżnych. Liczba jako granica ciągu nieskończonego. 9. Równania i układy równań stopnia pierwszego. Równania nieoznaczone stopnia pierwszego. 10. Wyznaczniki. Definicja i własności wyznaczników. Wyznacznik stopnia drugiego i trzeciego. Zastosowanie wyznaczników do rozwiązywania układów równań liniowych. 11. Równania stopnia drugiego. Układy równań stopnia drugiego. Elementarne przypadki równań wyższych stopni. Równania stopnia trzeciego. Nierówności stopnia pierwszego i drugiego. 12. Równania pierwiastkowe. Równania wykładnicze i logarytmiczne. 13. Postęp arytmetyczny i geometryczny, ich własności. Granica sumy postępu geometrycznego nieskończonego zbieżnego. Procent składany. 14. Kombinatoryka, dwumian Newtona, elementy rachunku prawdopodobieństwa.

II. Geometria elementarna. 1. Dokładna znajomość geometrii elementarnej płaskiej i przestrzennej. Przekształcenia geometryczne: symetria (osiowa i środkowa), przesunięcie równoległe, obrót, jednokładność, powinowactwo prostokątne, inwersja. Metody rozwiązywania zadań konstrukcyjnych. Kąty bryłowe trójsienne. 2. Budowa logiczna geometrii. Pewnik, definicja, twierdzenie, dowód. Układ pewników Hilberta. Rola pewnika Euklidesa i jego historia (powstanie geometrii nieeuklidesowych). 3. Dokładna znajomość trygonometrii płaskiej. Rozwiązywanie trójkątów ukośnokątnych. Zastosowanie trygonometrii do rozwiązywania zadań z geometrii przestrzennej. Łukowa miara kąta. Równania trygonometryczne. 4. Zarys trygonometrii kulistej. Rozwiązywanie trójkątów kulistych.

III. Geometria wykreślna. 1. Sposoby odwzorowania utworów przestrzennych na płaszczyźnie. 2. Zasady rzutu prostokątnego na jedną płaszczyznę. 3. Rzut równoległy ukośny. 4. Rzut prostokątny na dwie płaszczyzny. Punkty i proste, dwie proste; płaszczyzna, dwie płaszczyzny, prosta i płaszczyzna. Obrót i kład płaszczyzny. Rzuty brył w prostych położeniach i przekroje. 5. Pojęcie o rzucie środkowym.

IV. Zarys rachunku różniczkowego i całkowego. 1. Pojęcie funkcji jednej zmiennej. Funkcja ciągła. Własności funkcji ciągłych. Ciągłość jednostajna. 2. Pochodna funkcji. Geometryczna i fizyczna interpretacja pochodnej. Reguły różniczkowania. Pochodna funkcji złożonej i funkcji odwrotnej. Pojęcie różniczki. Pochodne funkcji algebraicznych, trygonometrycznych, wykładniczej i logarytmicznej. 3. Twierdzenie o wartości pośredniej. Zastosowanie pochodnych do obliczania

³ Ministerstwo Oświaty, *Program wymagań przy uproszczonym egzaminie podstawowym na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1950, Matematyka 5(1950), s. 29–33.

wartości wyrażeń nieoznaczonych i badania zmienności funkcji. 4. Całka nieoznaczona jako funkcja pierwotna. Wzory całkowania. Całkowanie przez części i przez podstawienie. Całka nieoznaczona funkcji algebraicznej wymiernej. 5. Rozwiązywanie równań różniczkowych zwyczajnych w najprostszych przypadkach. 6. Całka oznaczona. Twierdzenie o wartości pośredniej. Addytywność całki oznaczonej. Twierdzenie podstawowe rachunku całkowego. Obliczanie wartości całki oznaczonej. Zastosowanie rachunku całkowego do obliczania pól i objętości oraz długości łuku krzywej.

V. Geometria analityczna. 1. Położenie punktu na osi. Twierdzenie Chaslesa. Prostokątny układ współrzędnych na płaszczyźnie. Współrzędne biegunowe. Przesunięcie równoległe i obrót układu współrzędnych. Wektor i jego rzuty. Kąt między wektorami na płaszczyźnie. Podział odcinka w dowolnym stosunku. Pole trójkąta. 2. Równanie linii prostej. Odległość punktu od prostej. Dwie proste i kąt między nimi. 3. Równanie okręgu. Okrąg i prosta. 4. Równanie elipsy. Styczna do elipsy. Średnice sprzężone. 5. Hiperbola. Asymptoty i średnice hiperboli. Styczne. Równanie hiperboli równoosiowej. 6. Równanie paraboli. Kierownica. Średnice paraboli. Styczna do paraboli. Wspólne własności elipsy, hiperboli i paraboli. 7. Ogólne równanie stopnia drugiego o dwóch niewiadomych. 8. Prostokątny układ współrzędnych w przestrzeni. Równanie płaszczyzny. Równanie prostej. Kąt dwóch prostych. Kąt prostej z płaszczyzną. Kąty między płaszczyznami. Odległość punktu od płaszczyzny. 9. Równania powierzchni drugiego rzędu w najprostszych postaciach (kula, elipsoida, hiperboloidy, paraboloidy, walec, stożek).

VI. Krótki zarys dziejów matematyki”.

Kandydatom na nauczycieli zalecano także lekturę wielu podręczników, monografii oraz wydawnictw popularnonaukowych. Spośród tych dzieł ograniczymy się do działu II. Sugerowano kandydatom na nauczyciela zapoznanie się z dziełami: W. Wojtowicza *Zarys geometrii elementarnej* oraz *Trygonometria płaska*, F. Enriquesa *Zagadnienia dotyczące geometrii elementarnej*, F. Kleina *Elementarmathematik von höheren Standpunkte*, W. J. Kostina *Osnowanija geometrii*, L. Zarzeczkiego *Nauczanie matematyki początkowej*, S. Neapolitańskiego *Zarys dydaktyki matematyki*, A. Tarskiego *O logice matematycznej i metodzie dedukcyjnej*, N. M. Bieskina *Mietodika geometrii*, D. J. Pierlepiełkina *Kurs elementarnej geometrii*, J. Hadamarda *Elementarna geometria*. Zalecono także lekturę notek historycznych w starszych podręcznikach, np. I. Badowskiego *Geometria elementarna*, W. Zajączkowskiego *Geometria analityczna* oraz J. Zydlera *Geometria analityczna*. Ponadto kandydat powinien zapoznać się z rocznikami pism dawniejszych: „Wektor”, „Parametr” oraz wydawnictwami popularnymi z dziedziny matematyki z serii Wiedza Powszechna oraz czasopismem dla nauczycieli „Matematyka”.

2. Forma i organizacja matematycznych studiów nauczycielskich

2.1. Zmiana systemu kształcenia nauczycieli w trybie stacjonarnym

Nowa koncepcja kształcenia nauczycieli powstawała do roku 1947; zakładano, że zadaniem nauczycieli jest nie tylko przygotowanie merytoryczne uczniów, ale także, a może nawet przede wszystkim, polityczne kształtowanie następnych pokoleń. Planowano utworzenie szkół wyższych kształcących nauczycieli, typu

zawodowego. Absolwenci tych szkół mieli otrzymać uprawnienia do nauczania określonego, zgodnego ze studiowanym kierunkiem przedmiotu, nie mieli natomiast otrzymać tytułu magistra. O politycznej roli tych szkół może dobitnie zaświadczyć fragment jubileuszowego sprawozdania z lat osiemdziesiątych XX wieku, gdzie rolę szkoły tak przedstawiono:

„Do tradycji na kierunku matematyki należy przykładanie dużej wagi do działalności ideowo-wychowawczej. Główne jej formy to podtrzymanie nieformalnych, pozasłużbowych kontaktów z młodzieżą studiującą na terenie Uczelni oraz domów studenckich, wypracowywanie metod opieki naukowej nad studentami wyróżniającymi się oraz opieki dydaktycznej nad studentami opóźniającymi się. Zasadniczym celem tej działalności jest to, by absolwent matematyki naszej Uczelni odpowiadał wypracowanemu przez nas profilowi nauczyciela polskiej szkoły socjalistycznej o pełnych kwalifikacjach merytorycznych i dydaktycznych, czynnie zaangażowanego w aktualne problemy kraju i społeczeństwa.

Nadzór nad działalnością ideowo-wychowawczą pracowników w początkowym okresie spoczywał w gestii kierowników katedr, a od czasu powstania Instytutu – w gestii zastępcy dyrektora. Roczne plany tej działalności, obejmujące pracowników i studentów matematyki, powstają przy ścisłej współpracy z egzekutywą POP oraz radą instytutową SZSP⁷⁴.

Powołano tzw. Studium Pedagogiczne, a następnie wyższe szkoły pedagogiczne, których absolwentom przyznano uprawnienia do nauczania w szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego oraz w zakładach kształcenia nauczycieli. Studia nie były studiami magisterskimi (Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 21 września 1949 r.)⁵. Sposób organizacji i czas trwania studiów były ściśle określone. Studia były z założenia studiami stacjonarnymi. W tym trybie studiów przewidywano różny czas ich trwania. W latach akademickich 1949/50–1953/54 zaplanowano trzyletnie studia jednokierunkowe (ustalone plany studiów)⁶; by następnie w latach 1954/55–1958/59 przedłużyć czas trwania studiów do czterech lat, pozostawiając zatwierdzone programy studiów⁷. W roku 1959 dokonano poważnych zmian. Studia stały się jednokierunkowe; w ten sposób ograniczono możliwość zdobywania uprawnień nauczycielskich z innych niż główna dziedzin. Ponadto stały się studiami magisterskimi. Dodatkowo przedłużono czas ich trwania do lat pięciu. Programy studiów nadal były ustalane przez Ministerstwo. Niemniej jednak ze względu na brak wykształconych nauczycieli

⁴ Zygmunt Ruta (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w latach 1946–1981*, rozdział: *Wydział Matematyczno-Fizyczno-Techniczny*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981.

⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 21 września 1949 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., 1949, nr 15, poz. 248).

⁶ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 lutego 1951 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., nr 5, poz. 51).

⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 14 czerwca 1954 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., 1954, nr 10, poz. 79).

w roku 1965 skrócono czas trwania studiów do lat czterech, przyznano także możliwość zdobywania uprawnień nauczycielskich z więcej niż jednego przedmiotu (na przykład z matematyki i fizyki, pozostawiając możliwość uzyskiwania tytułu z jednej specjalności). W końcu lat sześćdziesiątych⁸ powrócono do jednokierunkowych czteroletnich studiów, po raz pierwszy od II wojny światowej pozwolono uczelniom na ustalanie programu, oczywiście konieczna była akceptacja Ministerstwa. Prawo ustalania programu było często odbierane, na przykład WSP w Krakowie w roku 1975 utraciła, uzyskane w 1971 r., prawo ustalania programu studiów z matematyki. W roku 1981 nastąpiła długoletnia stabilizacja w sposobie organizacji studiów, w tym studiów nauczycielskich. Do połowy pierwszego dziesięciolecia XXI w. obowiązującym modelem studiów były pięcioletnie jednokierunkowe studia magisterskie.

2.2. Studia niestacjonarne

Ze względu na zmianę systemu edukacji na niższych poziomach – szkoły podstawowe, licealne oraz zawodowe – oraz propagowanie wykształcenia średniego wśród robotników pojawiła się pilna potrzeba zwiększenia liczby wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotowych. W tym celu w 1951 r. powołano studia w trybie niestacjonarnym⁹, przeznaczone wyłącznie dla czynnych nauczycieli. Czas trwania oraz sposób organizacji nauczycielskich studiów matematycznych w trybie niestacjonarnym zmieniał się często. W latach 1951–1965 były to studia pięcioletnie, przy czym absolwenci SN przyjmowani byli na drugi rok, a absolwenci 3-letnich studiów stacjonarnych na III lub IV rok. W latach 1965–1970 były to czteroletnie studia, przewidziane przede wszystkim dla absolwentów SN. Ten system studiów trwał do roku 1973, zmieniała się tylko liczba semestrów, przy czym ich minimalna liczba wynosiła 3. W 1973 r. nastąpiła pewna stabilizacja – funkcjonowały czteroletnie jednokierunkowe studia magisterskie, by w roku 1982 – podobnie jak na studiach stacjonarnych – stać się pięcioletnimi jednolitymi studiami magisterskimi, wreszcie na początku XXI w. przyjęły formę identyczną jak studia stacjonarne: 3-letnie studia licencjackie oraz 2-letnie studia magisterskie.

⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 23 lutego 1969 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, poz. 51).

⁹ Zarządzenie Ministra Oświaty z 1951 r.

2.3. Inne sposoby kształcenia nauczycieli

W roku 1954 przystąpiono do kolejnych zmian w sposobie organizacji studiów. Uchwałą Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. w sprawie ulepszenia kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich stwierdzono:

„Zgodnie z wytycznymi II Zjazdu PZPR dotyczącymi podniesienia poziomu nauczania i wychowania w szkołach podstawowych i średnich zachodzi konieczność lepszego przygotowania ideologicznego, naukowego i pedagogicznego nauczycieli oraz stworzenia warunków dla dalszego podnoszenia ich kwalifikacji i doskonalenia metod pracy.

Uchwalono:

1. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych odbywa się:
 - a) w czteroletnich liceach pedagogicznych,
 - b) w pięcioletnich liceach pedagogicznych,
 - c) w dwuletnich studiach nauczycielskich,
 - d) w trzyletnich zaocznych studiach nauczycielskich.
2. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół średnich odbywa się:
 - a) w uniwersytetach i akademiach (na wydziałach odpowiadających przedmiotom nauczania w szkołach średnich),
 - b) w czteroletnich wyższych szkołach pedagogicznych,
 - c) w pięcioletnich wydziałach zaocznych wyższych szkół pedagogicznych”¹⁰.

Rok później otwarto dwuletnie Studia Nauczycielskie w: Łodzi, Piotrkowie, Lublinie, Białymstoku, Gdańsku-Oliwie, Wrocławiu, Krakowie i Rzeszowie, przy czym przy każdym z nich otwarto trzyletnie zaoczne studium nauczycielskie¹¹. Taka forma kształcenia nauczycieli z jednej strony nawiązywała do przedwojennych tradycji (SN działały do czasów reformy Jędrzejewiczowskiej), z drugiej zaś strony była to odpowiedź na pilną potrzebę zwiększenia liczby nauczycieli szkół podstawowych. Od tego czasu kształcenie nauczycieli matematyki często odbywało się poza wyższymi uczelniami typu akademickiego (uniwersytety, akademie, wyższe szkoły). W kolejnych latach zamykano pewien typ szkół, by natychmiast powołać inny. W roku 1963 utworzono Studium Terenowe WSP¹², w roku 1974 Punkty Konsultacyjne¹³, następnie Kolegia Nauczycielskie. Obecnie w Polsce działa prawie 100 Kolegiów Nauczycielskich, większość to kolegia nauki języków obcych, zaledwie kilkanaście kształci nauczycieli innych specjalności. Rolę Kolegiów w kształceniu nauczycieli matematyki przejęły Państwowe Wyższe Szko-

¹⁰ Uchwała nr 276 Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., nr 7, poz. 57).

¹¹ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 kwietnia 1955 r. (Dz. Urz. Min. Ośw., 1955, nr 7, poz. 58).

¹² Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 15 października 1963 r.

¹³ Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 13 maja 1974 r.

ły Zawodowe¹⁴. W Polsce nauczycieli matematyki na poziomie licencyjnym kształci sześć publicznych szkół zawodowych, funkcjonujących w: Chełmie, Raciborzu, Nowym Sączu, Tarnowie, Płocku oraz Zamościu.

2.4. Studia podyplomowe

Powstanie studiów podyplomowych¹⁵ było ściśle związane z trwającymi pracami nad poważnymi zmianami programowymi i organizacyjnymi w polskiej szkole. Celem tych studiów miało być:

„1) inspirowanie czynnych nauczycieli do śledzenia rozwoju matematyki i jej dydaktyki przez samodzielne sięganie do ukazujących się nowych pozycji podręcznikowych i przeglądowych czy oryginalnych prac,

2) zachęcanie nauczycieli do obserwacji i udoskonalenia ich własnej pracy dydaktycznej, wskazanie możliwości samodzielnych prób dociekań w zakresie dydaktyki matematyki”.

Obejmowały one: dydaktykę matematyki, podstawowe struktury matematyki współczesnej, przegląd niektórych współczesnych ujęć geometrii i zastosowania matematyki. Studia miały mieć charakter doskonalący. Do końca lat osiemdziesiątych XX w. studia podyplomowe zachowały ten charakter. Niestety u źródeł transformacji na początku lat dziewięćdziesiątych nastąpiła istotna zmiana. Studia doskonalące ustąpiły miejsca studiom kwalifikacyjnym. W takim trybie absolwenci kierunków technicznych i innych, na których przewidziano odpowiednią liczbę godzin wykładów i ćwiczeń z matematyki, w ciągu trzech semestrów zdobywali uprawnienia nauczycielskie z zakresu matematyki. Sposób organizacji studiów podyplomowych kwalifikacyjnych prześledźmy na przykładzie pewnej uczelni technicznej (podawane informacje pochodzą z 2011 r.). Studia podyplomowe z dziedziny *Nauczanie matematyki w szkołach* prowadzone są na Wydziale Matematyki Stosowanej (dawniej Matematyczno-Fizycznym). Studia takie funkcjonują od 1994 r. Przez te lata kilkuset absolwentów studiów podjęło pracę nauczyciela matematyki, kształcąc uczniów we wszystkich rodzajach szkół. Studia podyplomowe z *Nauczania matematyki w szkołach* są przeznaczone dla absolwentów wyższych uczelni posiadających dyplom magistra inżyniera, inżyniera lub magistra w zakresie nauk ścisłych. Studia trwają od 1 października 2011 r. do 28 lutego 2013 r.; i są prowadzone systemem zaocznym w ciągu trzech semestrów, w łącznym wymiarze 360 godzin; ich celem natomiast jest poszerzenie wiedzy matematycznej w zakresie potrzebnym do nauczania matematyki w szko-

¹⁴ Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz. Ustaw Nr 96, poz. 590), Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365).

¹⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dn. 19 czerwca 1970 r.

łach na wszystkich etapach kształcenia. Słuchacze tych studiów, aby wykorzystać uzyskane kwalifikacje, powinni mieć uprawnienia pedagogiczne. W każdym semestrze przewidywanych jest osiem zjazdów w soboty i niedziele. Przedmioty studiów to: *Elementy logiki i teorii mnogości*, *Matematyka dyskretna*, *Analiza matematyczna*, *Algebra i arytmetyka*, *Geometria*, *Rachunek prawdopodobieństwa*, *Technologia informacyjna w nauczaniu matematyki*, *Dydaktyka matematyki*.

3. Dyskusja nad zmianami koncepcji nauczania matematyki

W dyskusjach dotyczących zmian w koncepcji nauczania matematyki główną rolę grają nie tyle kwestie formalne dotyczące organizacji studiów, ile podstawowe zasady pojmowania matematyki. Ze względu na te zmiany w rozumieniu matematyki: od tzw. nowej matematyki, przez matematykę konkretną do zastosowań matematyki, łatwo wyróżnić odpowiednie okresy.

3.1. Dyskusja nad zmianami w latach 1960–1980

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku dyskusja nad koncepcją kształcenia nauczycieli matematyki bardzo się ożywiła. Zapewne było to rezultatem zmian programowych w szkołach. Wtedy bowiem do polskich szkół dotarł francuski eksperyment zwany „nową matematyką”. W XX w. matematyka przeżyła rewolucję, pojawiła się tzw. „matematyka bourbakistowska”. Bez wchodzenia w szczegóły koncepcji, „matematyka bourbakistowska” to rezultat działań grupy francuskich matematyków, którzy postanowili dokonać w matematyce istotnych zmian. Z ich udziałem z matematyki jako kolekcji słabo uporządkowanych wielu własności, zależności i algorytmów uczyniono sztywną, opisaną przez formalne zależności dziedzinę nauki, podporządkowaną głównie ogólnym zależnościom strukturalnym. Ten sposób widzenia matematyki w szczególności zupełnie lekceważył historyczne kształtowanie się pojęć matematyki. Jednym z rezultatów działań grupy bourbakistów było zreformowanie szkolnej matematyki. To w tych gorących dla szkolnej matematyki czasach nastąpiła zupełna zmiana programów szkolnych, na przykład usunięto z nich tradycyjną geometrię elementarną oraz historię matematyki. Tak ocenia powody pełnej eliminacji geometrii elementarnej ze szkół słynny francuski matematyk, przeciwnik „matematyki bourbakistowskiej”, René Thom:

„Usunięcie z programów szkolnych tradycyjnej geometrii euklidesowej oparte zostało na dwóch argumentach. Pierwszy z nich jest teoretyczny: prace aksjomatyczne powstałe pod wpływem *Grundlagen der Geometrie* Hilberta wykazały, że rzekoma ścisłość *Elementów* Euklidesa jest w dużej mierze iluzoryczna, często oparta na uzasadnieniach intuicyjnych. Argumentowano więc, że należy unikać geometrii euklidesowej i rozwijać takie teorie, jak algebra, której ścisłe wyłożenie

jest możliwe. Drugi argument jest natury praktycznej: tradycyjna geometria euklidesowa ze szczególnym rozpatrywaniem własności trójkąta jest pedantyczna i niepotrzebna. Któż bowiem kiedykolwiek musiał posłużyć się na co dzień „prostą Simpsona” lub „kołem Feuerbacha”¹⁶.

Ten zupełnie nowy sposób widzenia matematyki w latach pięćdziesiątych XX w. dotarł do francuskich szkół, by następnie rozprzestrzenić się na prawie całą Europę. W latach sześćdziesiątych XX wieku w Polsce, głównie w ośrodkach krakowskim i warszawskim, powstały programy nauczania matematyki oraz podręczniki do matematyki uwzględniające postulaty „nowej matematyki”. Nauczyciele matematyki, klasycznie kształceni, nie byli przygotowani do korzystania z tych osiągnięć. Polskie uczelnie musiały zmienić sposób i formę kształcenia nauczycieli matematyki. Zmiany te zapoczątkowali dydaktycy matematyki z Krakowa, skupieni wokół Anny Zofii Krygowskiej, która jednak w roku 1964 tak oceniła przygotowanie nauczycieli matematyki do uczenia tego przedmiotu:

„Twierdzę, że jest ono nie tylko niewystarczające, ale może być nawet szkodliwe. Praktycyzm i tu nie jest opłacalny. Nigdzie chyba tak wyraźnie nie dostrzegamy w ostatnich latach prawdziwości tezy, że teoria bez praktyki jest martwa, a praktyka bez teorii jest ślepa, jak w nauczaniu matematyki. Nauczyciel, który zna tylko jeden program, jeden obowiązujący podręcznik, jedną realizację programu, jest jak człowiek ślepy, który nabył wprawy w poruszaniu się w określonym układzie ulic, ale staje bezradny w okolicy dlań nowej. Trzeba zaś sobie uświadomić fakt, że nauczyciel matematyki już się znajduje i będzie się znajdował w dalszym ciągu w sytuacjach permanentnie przejściowych; powinien być więc kształcony zawsze w pewnej perspektywie rozwoju nauki i stosunków społecznych. I nic nie pomoże wołanie o stabilizację, nic nie pomoże tęsknota do dziewiętnastowiecznego wzoru szkoły, w której według tych samych podręczników uczono dziesiątki lat. Trzeba taką postawę zmienić, aby nieunikniona, permanentna rewizja programów i metod nauczania stała się dla nauczyciela nie złem koniecznym narzuconym mu z góry, ale ciągiem najzupełniej naturalnych sytuacji w jego zawodzie. Nie jest to możliwe w ramach tylko praktycznego na dziś, może jeszcze trochę na jutro przysposobienia do zawodu, wymaga bowiem światopoglądu otwartego, którego nie można wykształcić bez gruntowego przygotowania teoretycznego”¹⁷.

Podczas Pierwszego Kongresu Nauczania Matematyki, który odbył się w 1969 r. w Lyonie, zwrócono szczególną uwagę na ideę „kultury matematycznej dla wszystkich” i podkreślono jej główne cechy: strukturalne zorganizowanie wiadomości, formalną konstrukcję matematyki, prawidłowe prowadzenie rozumowania matematycznego i jego weryfikację, umiejętność samodzielnego uczenia się matematyki. Podsumowanie kilku lat działania wielu międzynarodowych komisji Anna Zofia Krygowska przedstawiła w swym referacie na Międzynarodowym Kongresie Matematyków w Nicei w 1970 r. Ówczesne poglądy dobrze

¹⁶ R. Thom, *Matematyka „nowoczesna”: pomyłka pedagogiczna i filozoficzna*, Roczniki PTM, ser. II: Wiadomości Matematyczne 18(1974), s. 113–129.

¹⁷ Z. Krygowska, *Założenia konstrukcji i doboru problematyki programu metodyki nauczania matematyki w szkołach wyższych kształcących nauczycieli*, Prace z dydaktyki szkoły wyższej 1, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1965, s. 19–52.

relacjonują cytaty z tego wystąpienia. Pierwszy z nich dotyczy organizacji studiów nauczycielskich:

„1. Kształcenie nauczycieli matematyki wymaga specjalizacji uwzględniającej potrzeby tego zawodu.

2. Przeciążenie programów paraliżuje aktywność matematyczną przeciętnego studenta. [...]

3. [...] Zamiast studiować liczne przedmioty słabo powiązane, zamiast przechodzić wiele egzaminów szczegółowych, student, przyszły nauczyciel, powinien być wprowadzony w świat matematyczny nielicznymi drogami, ale za to prowadzącymi do tego, co jest w tym świecie najistotniejsze”¹⁸.

Drugi fragment dotyczy wyposażenia wydziału czy też instytutu kształcącego nauczycieli w książki metodyczne, materiały z zakresu dydaktyki (w tym monografie, podręczniki z różnych krajów, programy nauczania, wydawnictwa organizacji międzynarodowych, filmy matematyczne i dydaktyczne) i podsumowany jest następująco:

„Nauczyciel, który zna tylko jeden program obowiązujący w jego kraju, który nie widział innego podręcznika matematyki, jak tylko ten jeden jedyny, z którym idzie do klasy, którego nie zainteresowano tym, co się dzieje w innych krajach w zakresie dydaktyki matematyki, którego nie wprowadzono w porównawcze studium różnych koncepcji matematyki elementarnej i jej nauczania, stanie się szybko konserwatystą, wrogiem reformom tej matematyki we własnym kraju”¹⁹.

Zacytujmy jeszcze na zakończenie fragment pracy Krygowskiej z roku 1981 r. Praca ta stanowi podsumowanie toczącej się od dwudziestu lat wśród matematyków i dydaktyków matematyki międzynarodowej dyskusji na temat argumentów za powszechnością kształcenia matematycznego:

„1) nauczanie matematyki powinno wykorzystać specyficzne cechy tej dyscypliny dla intelektualizacji postaw młodego człowieka przez dostosowaną do jego poziomu matematyczną aktywność, dla uświadomienia mu znaczenia i efektywności teoretycznego myślenia w toku rozwiązywania problemów;

2) nauczanie matematyki powinno przyswoić uczniowi rudymenty aparatu pojęciowego, elementy uniwersalnego języka i metod rozumowania specyficznych dla matematyki, jest konieczne do rozumienia technologicznego świata i perspektyw jego rozwoju, oraz umiejętność posługiwania się tym aparatem, tym językiem i tymi metodami w rozwiązywaniu problemów życia i przyszłego zawodu absolwenta szkoły objętej obowiązkiem szkolnym;

3) nauczanie matematyki powinno rozwinąć intuicje numeryczne, wielkościowe i przestrzenne, potrzebne do całościowego, syntetycznego ujmowania stosunków ilościowych i przestrzennych;

4) nauczanie matematyki powinno przyswoić uczniom podstawowe techniki uczenia się matematyki, umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji matematycznej (podręcznik, film, książka popularnonaukowa) oraz pośrednio także przez to przyczynić się do przyswojenia mu ogólnej techniki uczenia się, koniecznej w epoce, w której »stałe uczenie się jest formą bycia człowieka«;

¹⁸ Z. Krygowska, *Problemy nowoczesnego kształcenia nauczycieli matematyki*, Roczniki PTM, ser. II: Wiadomości Matematyczne 14 (1972), s. 111–117.

¹⁹ Ibidem.

5) powszechne nauczanie matematyki powinno zapewnić opanowanie elementarnej wiedzy matematycznej i elementarnych sprawności matematycznych, ograniczonych co do zakresu, ale dobrze ugruntowanych, tak aby przed żadnym absolwentem szkoły obowiązkowej droga do dalszego kształcenia matematycznego nie była zamknięta, jeżeli odpowiada to jego zainteresowaniom, uzdolnieniom i życiowym planom²⁰.

Warto zwrócić uwagę, że większość wymienionych przez Krygowską kwalifikacji jest bardzo zbliżona do tych, które w późnych latach pierwszego dziesięciolecia XXI w. uznano za najważniejsze, jednak obecni propagatorzy zmian w szkolnej matematyce zupełnie zapominają o tezach głoszonych przez Krygowską już w latach siedemdziesiątych XX w.

Drugim ważnym tematem dyskusji z lat siedemdziesiątych było przygotowanie do ustanowienia „dziesięciolatki”. W związku z planem wprowadzenia obowiązkowych dla wszystkich uczniów dziesięcioletnich szkół ogólnokształcących, w połowie lat siedemdziesiątych powstał NURT: „Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny”. Powstaniu tej wówczas unikatowej formy kształcenia towarzyszyły równoległe specjalne publikacje cykli artykułów w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie”. Chociaż przeszkolono wtedy ogromne rzesze nauczycieli, to jednak nie wszystkich. Mimo to Ministerstwo zdecydowało się na „eksperymentowanie” od razu na całej populacji uczniów, nauczycieli we wszystkich szkołach. Gdy przy sprzeciwach środowiska akademickiego rozpoczęto reformę, noty protestacyjne zostały wystosowane przez Polskie Towarzystwo Matematyczne i Komitet Nauk Matematycznych PAN. Nawet w prasie atakowano brak wizji matematyki w „dziesięciolatce”. Ostrzegano przed ogromnym przeciążeniem treści, prowadzącym w konsekwencji do pośpiesznego i byle jakiego realizowania zbyt ambitnego programu. Można to podsumować stwierdzeniem: na szczęście ze względu na kłopoty ekonomiczne musiano zrezygnować z planów. W ramach toczącej się wówczas dyskusji Krygowska napisała:

„Projekt programu nie opiera się na jakiejś wyważonej, głęboko przemyślanej i szeroko przedyskutowanej koncepcji matematycznej kultury minimum, kultury dostępnej i potrzebnej dla każdego członka naszego społeczeństwa, niezależnie od jego zawodu i wykształcenia”²¹.

3.2. Dyskusja nad zmianami w latach 1980–1989

W latach osiemdziesiątych ze względu na trudną sytuację gospodarczą kraju dokonano wielu – mających przynieść szybkie oszczędności – zmian w edukacji.

²⁰ Z. Krygowska, *Koncepcje powszechnego matematycznego kształcenia w reformach programów szkolnych z lat 1960–1980*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981, s. 48–49.

²¹ Z. Krygowska, *Dziesięciolatka – ale jaka?*, „Oświata i Wychowanie”, 12 (1976).

Zarzucono pomysł wprowadzenia obowiązkowych dla całej populacji szkół dziesięcioletnich typu licealnego. W połowie lat osiemdziesiątych, pierwszy raz w historii nowoczesnego nauczania, odstąpiono od obowiązkowej matury z matematyki. Zmiany te były szeroko komentowane i dyskutowane. W roku 1988 powstał *Raport o edukacji matematycznej w Polsce*²². Raport został przygotowany w Instytucie Matematycznym PAN, pracami zespołu kierował Zbigniew Semadeni. Problemom kształcenia nauczycieli matematyki jest poświęcony, opracowany przez Z. Semadeniego, rozdział VI, który rozpoczyna się od bardzo ostrych słów krytyki obowiązującego wówczas systemu:

„Obecny system kształcenia nauczycieli powoduje szkodliwą fikcję: znacząca część absolwentów nie reprezentuje poziomu, jaki stopień magistra powinien oznaczać. W efekcie mamy w szkolnictwie rzeszę nauczycieli niedouczonej, choć utytułowanej. Fikcja ta jest szkodliwa m.in. dlatego, że powoduje erozję wymagań i ogólną zgodę na bylejakość; na krytykowaną w tyłu dziedzinach życia fasadowość: za wspaniałymi programami studiów kryje się zupełnie inny stan faktyczny.

Efekty obecnego kształcenia nauczycieli matematyki na studiach są znacznie poniżej oczekiwań, często wręcz żałosne, co widać wyraźnie m.in. na egzaminach magisterskich. Zajęcia z dydaktyki matematyki na III roku ujawniają ogromne braki z zakresu szkoły średniej i, co gorsza, nieumiejętność sensownego myślenia matematycznego u ogromnej części studentów”.

Tekst kończy się zaś przygotowanymi przez Romana Dudę propozycjami, przedstawiającymi 3 warianty reorganizacji systemu:

„I. Pozostawienie obecnego systemu bez zmian, przy pewnych zmianach programów zmierzających do zmniejszenia ilości materiału, do bardziej elementarnego prezentowania poszczególnych dziedzin i zwiększenia ilości materiału związanego bezpośrednio z nauczaniem szkolnym.

II. Utworzenie studiów 3-letnich przy jednoczesnym zachowaniu studiów 5-letnich; studia 3-letnie byłyby bardziej elementarne od obecnych, przewidziane dla nauczycieli szkół podstawowych i nastawione na matematykę szkolną.

III. Zlikwidowanie 5-letnich studiów nauczycielskich i przejście do studiów dwustopniowych typu 3+2. Pierwszy stopień dawałby tytuł zawodowy i uprawniał do nauczania w szkole podstawowej”²³.

Chociaż *Raport* nie miał bezpośredniego wpływu na przygotowanie strukturalnych zmian, jednak przyszłe decyzje, dotyczące organizacji kształcenia wyższego, faktycznie stanowią realizację jednego z postulatów Romana Dudy.

W dyskusji z lat dziewięćdziesiątych XX w. ważną rolę odegrał Marek Legutko, jeden z twórców Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki, późniejszy dyrektor Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie, a następnie Centralnej

²² Praca zbiorowa, *Raport o edukacji matematycznej w Polsce, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej i Komitetu Matematycznego PAN*, Warszawa, 1 czerwca 1988 r.

²³ Roman Duda, *Projekt ekspertyzy nt. Kształcenie nauczycieli matematyki*, maszynopis, 8 stron.

Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, wielki promotor „Nowej Matury”. W roku 1999 tak pisał o reformach z lat dziewięćdziesiątych XX w.:

„Podstawa Programowa z maja 97 opierała się na idealistycznej wizji doskonale się rozumiejących i współpracujących ze sobą nauczycieli, którzy wspólnie będą przyjmować odpowiedzialność za realizowanie zadań szkoły. Dotychczasowe przedmioty szkolne, pełniące na ogół rolę elementarnego wprowadzenia do poszczególnych dyscyplin akademickich, miały być zastąpione edukacjami ukierunkowanymi na wyposażanie uczniów w kluczowe umiejętności (kompetencje). Chodziło tu o organizowanie, ocenianie i planowanie własnego uczenia się, o skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, o efektywne współdziałanie w zespole, o rozwiązywanie problemów w twórczy sposób. [...]”

Szukaniem sposobów wprowadzenia do praktyki szkolnej kształcenia ukierunkowanego na rozwijanie umiejętności (kompetencji) »kluczowych dla przyszłości« zajmuje się od września 1995 roku ministerialny program edukacyjny Kreator. Zakłada się też, że efekty takiego kształcenia będą badane w sposób obiektywny przez zreformowany system egzaminów państwowych, nad którym – od 1994 roku – pracuje inny ministerialny program edukacyjny – Nowa Matura. Oba te programy są wspierane przez konsultantów Unii Europejskiej w ramach szerszego programu SMART (Strategic Measures for Achieving Reform Targets – Strategiczne Przedsięwzięcia dla Osiągnięcia Celów Reformy)²⁴.

W wypowiedziach tych bardzo wyraźnie widoczna jest tendencja następnego dziesięciolecia: RAPORTY. Niestety wraz ze wzrostem liczby raportów zmniejszeniu ulega liczba planów oraz publikacji odnoszących się do systemu kształcenia nauczycieli. Na początku XXI wieku w Polsce dyskusja na temat metod pracy z nauczycielami matematyki prawie zupełnie zanikła, a publikacje z zakresu dydaktyki matematyki to głównie prace dotyczące problemów nauczania matematyki w szkołach lub zyskującej dużą popularność „nauki o poznaniu” – traktującej o aktywności matematycznej uczniów, a także nauczycieli.

4. Standardy nauczania jako „koncepcja kształcenia”

4.1. Zmiany strukturalne w latach dziewięćdziesiątych XX w.

Pod koniec XX w. nastąpiła istotna zmiana. Polska wraz z wieloma krajami Europy rozpoczęła cykl zmian w organizacji studiów, zwany procesem bolońskim. Jednym z negatywnych rezultatów zmian organizacyjnych było niemal zupełne zaprzestanie dyskusji odnośnie do koncepcji kształcenia nauczycieli. Tak liczne w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. publikacje poświęcone metodyce nauczania na wyższych studiach nauczycielskich ustąpiły miejsca równie licznyim pracom koncentrującym się na treściach programowych oraz liczbie obowiązkowych godzin zajęć.

²⁴ M. Legutko, *Krótką historia trzech fal reform polskiej oświaty*, WSiP, Warszawa 1999.

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przystąpiła do tworzenia minimów programowych dla poszczególnych kierunków studiów. Dyskusja nad ich treścią objęła całe środowisko akademickie i wywołała pierwsze spory dotyczące treści oraz relacji jakościowej i ilościowej między przedmiotami kierunkowymi a przedmiotami pedagogiczno-dydaktycznymi. Pierwsze minima programowe dla kierunku matematyka wprowadzono w roku 1998²⁵. Wypełnienie minimów programowych obowiązywać miało nie tylko uczelnie publiczne, lecz także prywatne. Sprawdzenie, czy uczelnie realizują minima programowe, powierzono komisjom międzyuczelnianym.

4.2. Standardy nauczania matematyki – początek XXI w.

Pełne prawne usankcjonowanie działań Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego nastąpiło dopiero na początku XXI w. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu²⁶ nastąpiło określenie standardów nauczania na wszystkich kierunkach i poziomach studiów. Przytoczmy wybrane treści przedmiotowe dla kierunku matematyka, wymienione w niewiele późniejszym dokumencie. Na pierwszym poziomie studiów jako obowiązkowe wskazano takie zagadnienia:

„**1. Kształcenie w zakresie wstępu do logiki i teorii mnogości.** Rachunek zdań i kwantyfikatorów. Algebra zbiorów. Relacje. Funkcje. Liczby naturalne, indukcja matematyczna i rekurencja. Równoliczność zbiorów. Zbiory przeliczalne i nieprzeliczalne. Zbiory uporządkowane.

2. Kształcenie w zakresie rachunku różniczkowego i całkowego. Liczby rzeczywiste i zespolone. Ciągi i szeregi liczbowe. Funkcje ciągłe i ich własności. Podstawowe funkcje elementarne i ich własności. Ciągi i szeregi funkcyjne. Zbieżność punktowa i jednostajna. Pochodna funkcji zmiennej rzeczywistej i zespolonej. Twierdzenia o wartości średniej. Badanie przebiegu funkcji. Wzór Taylora – rozwinięcia funkcji w szeregi potęgowe. Funkcje elementarne w dziedzinie zespolonej. Pochodna funkcji wielu zmiennych. Badanie ekstremów. Twierdzenie o funkcji odwrotnej i twierdzenie o funkcji uwikłanej. Całka nieoznaczona i oznaczona. Twierdzenie o zamianie zmiennych. Całki wielokrotne, krzywoliniowe i powierzchniowe. Klasyczne wzory całkowe. Elementy analizy fourierowskiej. Pojęcie równania różniczkowego oraz jego rozwiązania, interpretacja geometryczna. Istnienie i jednoznaczność rozwiązania równania różniczkowego (informacyjnie). Przykłady równań całkowalnych. Układy równań różniczkowych liniowych. Informacja o klasycznych równaniach cząstkowych fizyki matematycznej. Podstawowe algorytmy numeryczne dla zadań rachunku różniczkowego i całkowego.

3. Kształcenie w zakresie algebry liniowej, algebry abstrakcyjnej oraz geometrii i elementów topologii. Przestrzenie liniowe, baza, wymiar. Przekształcenia liniowe, macierze. Wyznaczniki. Układy równań liniowych. Wartości i wektory własne przekształcenia liniowego.

²⁵ Uchwała nr 200/98 RGSW z dnia 16.04.1998 r. w sprawie określenia minimów programowych dla studiów magisterskich na kierunku matematyka.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia (Dz. U. Nr 116, poz. 1004).

Pojęcie przestrzeni afinicznej. Formy kwadratowe. Podstawowe algorytmy numeryczne zagadnień algebry liniowej. Grupy i ich homomorfizmy, podgrupy, grupy ilorazowe. Grupy przekształceń, grupy permutacji. Struktura skończone generowanych grup abelowych. Pierścienie i ich homomorfizmy, ideały, pierścienie ilorazowe – związki z teorii liczb. Pierścienie wielomianów. Ciała ułamków. Rozszerzenia ciał. Informacja o ciałach algebraicznie domkniętych. Przestrzenie euklidesowe, przekształcenia ortogonalne. Grupy izometrii i grupy podobieństw. Krzywe algebraiczne i powierzchnie drugiego stopnia. Geometria różniczkowa krzywych (krzywizna i torsja). Przestrzenie metryczne. Pojęcia metryczne (izometrie, zupełność) i topologiczne (ciągłość, zwartość, spójność). Informacja o różnych geometriach²⁷.

Na drugim stopniu studiów pozostawiono uczelniom pewną dowolność wyboru głównego kierunku kształcenia (np. algebra). Określono obowiązkowe przedmioty oraz zakres treści programowych przedmiotów – obowiązkowych oraz nadobowiązkowych. Przytoczymy z drugiego stopnia studiów tylko treści w zakresie analizy funkcjonalnej, przedmiotu mającego ogromne znaczenie dla współczesnej matematyki i jej zastosowań, jednak we wczesnych latach powojennych przedmiotu nieobowiązkowego.

„**Kształcenie w zakresie analizy funkcjonalnej.** Przestrzenie Banacha. Operatory i funkcjonały liniowe. Przestrzenie ciągów i przestrzenie funkcyjne. Klasyczne twierdzenia o funkcjonalach i operatorach w przestrzeniach Banacha. Przestrzenie Hilberta, bazy ortonormalne. Szeregi Fouriera, zagadnienie najlepszej aproksymacji, twierdzenie spektralne (bez dowodu). Zastosowania aparatu analizy funkcjonalnej²⁸.”

Zbieżność treści programowych określonych w standardach nauczania z *Zakresem materiału* obowiązującym na uproszczonym egzaminie na nauczyciela matematyki jest ogromna. Można dostrzec niewiele różnic, w tym główne to: *Całki wielokrotne, krzywoliniowe i powierzchniowe* oraz *Elementy analizy fourierskiej*. Wiele różnic pojawia się w hasłach dotyczących kształcenia w zakresie algebry. Wystąpiły takie pojęcia, jak: grupy, podgrupy, grupy przekształceń, pierścienie, ideały, pierścienie ilorazowe oraz związane z nimi pojęcia: homomorfizmy, struktury ilorazowe.

4.3. Późniejsze zmiany

Potem, w 2007 r. nastąpiły zmiany w prawie o szkolnictwie wyższym, co było związane z modyfikacją ustawy²⁹. Dokument wprowadził inną organizację studiów nauczycielskich. Jednak zaproponowanie przez ustawodawcę dwukierun-

²⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365).

²⁸ Ibidem.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 13 września 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształ-

kowych studiów nauczycielskich było wprowadzeniem rozwiązania, które obowiązywało w Polsce w latach pięćdziesiątych XX w. Trudno więc mówić o znaczącym postępie w organizacji kształcenia nauczycieli.

Pierwsze lata XXI wieku przynoszą także zmiany standardów kształcenia oraz obowiązek organizacji studiów wyższych na dwóch poziomach: licencjackim oraz magisterskim. Mimo powszechności modelu 3+2 w Europie, wiele polskich uczelni podkreślało potrzebę pozostawienia jednolitych studiów na niektórych kierunkach. Obecnie w Polsce kierunkami prowadzonymi jako jednolite studia magisterskie są: prawo, teologia, farmacja, psychologia, weterynaria, kierunki lekarskie oraz lekarsko-dentystyczne.

5. Raporty

5.1. Typy raportów i ich znaczenie

Na przełomie XX i XXI w. rozpoczęła się „era raportów”. Ten sposób zbierania informacji zyskał zaskakującą popularność. Raporty poświęcone edukacji można podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich to raporty na temat nauczycieli oraz form ich kształcenia, druga zaś to raporty dotyczące uczniów i programów nauczania. Z pierwszej grupy warto wymienić dwa: europejski raport *Eurydice* oraz amerykański raport *TEDS*. W drugiej grupie najbardziej znany jest raport *PISA*, tymczasem dużo ciekawszy i lepiej opisujący stan wiedzy i umiejętności oraz zależność tego stanu od miejsca edukacji jest mniej znany raport *TIMSS*.

5.2. Raport Eurydice

Eurydice jest raportem Komisji Unii Europejskiej *Commissioner responsible for Education, Culture, Multilingualism and Youth*. Pełna nazwa raportu, od której pochodzi nazwa skrócona, brzmi: *Edukacja matematyczna w Europie: wspólne wyzwania oraz krajowe polityki*. Raport zawiera informacje na temat europejskich systemów edukacji i krajowych polityk edukacyjnych oraz ich analizy. Od 2011 r. główne biuro *Raportu* składa się z 37 biur krajowych w 33 krajach uczestniczących w programie *Uczenie się przez całe życie*; wchodzi do tej grupy kraje członkowskie UE, EOG oraz Chorwacja i Turcja, a jest ona koordynowana oraz zarządzana przez Agencję Wykonawczą do spraw Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizual-

cenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z dn. 13 września 2007 r.).

nego (EACEA) w Brukseli, która przygotowuje publikacje porównawcze i bazy danych. Z ulotki raportu *Eurydice* zacytujemy informacje o jego celach:

„Kompetencje matematyczne stanowią integralną część wielu dziedzin, zawodów i obszarów życia. Niniejszy raport opracowany przez sieć Eurydice przedstawia kluczowe aspekty polityki i praktyki w zakresie nauczania matematyki w europejskich systemach edukacji, kładąc szczególny nacisk na kwestie reform programów nauczania, stosowanych metod nauczania i sposobów oceniania uczniów oraz na kształcenie nauczycieli tego przedmiotu. Raport prezentuje również kroki podejmowane w krajach Europy w celu przeciwdziałania zjawisku słabych wyników/niepowodzeń w matematyce oraz działania, jakie kraje podejmują, aby zachęcać uczniów do nauki tego przedmiotu. Raport powstał w oparciu o szerokie badania nad literaturą dotyczącą edukacji matematycznej, wnioski z międzynarodowych badań PISA i TIMSS oraz wyniki pilotażowego badania sieci Eurydice (SITEP) na temat treści zawartych w programach studiów przygotowujących nauczycieli matematyki. Raport obejmuje 31 krajów (wszystkie państwa członkowskie UE oraz Islandię, Liechtenstein, Norwegię i Turcję) i zawiera dane za rok 2010/11”³⁰.

Wśród wyników raportu znajdują się ciekawe informacje dotyczące kształcenia nauczycieli matematyki:

„**Kształcenie nauczycieli, które zapewni wiedzę, umiejętności i elastyczność w ich dostosowaniu do potrzeb ucznia.** Skuteczny nauczyciel matematyki potrzebuje rzetelnej wiedzy w zakresie swojego przedmiotu, zrozumienia i opanowania metod nauczania oraz elastyczności w dostosowywaniu tych metod do poszczególnych grup uczniów. Wyzwaniem dla wielu krajów jest starzejąca się populacja nauczycieli matematyki, nierównomierny rozkład płci wśród tej grupy zawodowej oraz braki w nabywanych przez nich kompetencjach”.

5.3. Raport TEDS

Instytut Filozofii i Socjologii PAN przygotował raport *Nauczyciele matematyki w Polsce – raport z badania TEDS-M*. Pełna nazwa raportu to: *Badanie Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli Matematyki* (ang. *Teacher Education and Development Study in Mathematics 2008*, w skrócie *TEDS-M 2008*). Jest to międzynarodowy projekt badawczy realizowany pod egidą Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Osiągnięć Edukacyjnych (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) i koordynowany przez konsorcjum dwóch instytucji: Michigan State University (USA) i Australian Council for Educational Research (Australia). W badaniu, oprócz Polski, wzięły udział następujące kraje: Botswana, Chile, Filipiny, Gruzja, Hiszpania, Kanada, Maleszja, Niemcy, Norwegia, Oman, Rosja, Singapur, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Tajlandia i Tajwan. Głównym celem projektu *TEDS-M 2008* było określenie zróżnicowania praktyki kształcenia przyszłych nauczycieli i ich efektów uczenia się.

³⁰ Ze strony Krajowego Biura Euridyce, Funkcji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Było to pierwsze przedsięwzięcie międzynarodowe, które stawiało sobie za cel uzyskanie porównywalnych i reprezentatywnych danych o wiedzy i przekonaniach studentów kształconych z intencją przygotowania ich do pracy nauczyciela matematyki. Zacytujmy wybrane wyniki raportu:

„Badanie *TEDS-M* pokazało znaczące różnice w poziomie przygotowania przyszłych nauczycieli do uczenia matematyki. Dotyczą one poszczególnych typów programów studiów (I stopnia, II stopnia, jednolite magisterskie) oraz trybu studiów (studia stacjonarne i niestacjonarne). W ramach każdej kategorii widoczne jest też duże zróżnicowanie, co potwierdza opinię, że poziom kształcenia na różnych uczelniach jest nierówny. W przypadku studiów specjalności nauczycielskiej na kierunku pedagogika zwraca uwagę fakt, że najslabszy wynik osiągnęli studenci studiów niestacjonarnych I stopnia, stanowiący najliczniejszą grupę przygotowującą się do nauczania w klasach 1–3. Niepokój budzi także relatywnie niski poziom umiejętności, w porównaniu ze studiami I stopnia i jednolitymi studiami magisterskimi, wśród studentów studiów II stopnia, które zarówno na kierunku matematyka, jak i matematyka nauczycielska są prowadzone przede wszystkim w trybie niestacjonarnym”³¹.

Oba raporty przyniosły niepokojące informacje dotyczące poziomu umiejętności kandydatów na nauczycieli matematyki. Jedynym sposobem poprawy tej sytuacji zdaje się wprowadzenie obowiązkowego ustawicznego kształcenia nauczycieli matematyki, a zapewne nauczycieli wszystkich przedmiotów. Brak jakiegokolwiek strukturalnego rozwiązania gwarantującego nauczycielom stały i bezpłatny dostęp do rzetelnej formy podnoszenia kwalifikacji i umiejętności stanie się, a być może już się stał, głównym źródłem przyszłych problemów związanych z niedoborem kadr techniczno-ekonomicznych.

³¹ Michał Sitek (red.), Monika Czajkowska, Aleksandra Jasińska, Marcin Hauzer, Joanna Sikorska, *Wstępne wyniki Badania Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli Matematyki w Polsce*, <http://www.ifispan.waw.pl/pliki/wstepnewynikiteds.pdf>

Concepts of education and training of mathematics teachers in Poland after World War II

Summary

In the first years after World War II, major changes were introduced to the concepts of education of teachers; serious changes occurred in later years. With the change of regime, training of new teaching staff was planned so that it aimed not only at professional education but also focused on shaping the desired political attitudes. It was the time of major organizational changes; new types of vocational schools were established and they no longer ran courses leading to a master's degree. Just a few years later this concept was changed and master degree courses with a fixed curriculum for major subjects and teaching were reintroduced.

A huge number of students from the so-called baby boom of the 1950s contributed again to the return to vocational studies. The improvement of general situation, mainly demographic, but also economic, in the 1970s stabilized the forms of teaching and curricula. However, already in the 1960s, throughout Europe and, of course, Poland, intense discussions took place. They centered on the mathematics curriculum in schools, which should be in accordance with the new math concept introduced by a group of French mathematicians.

Classically trained teachers of mathematics were not prepared to make use of these developments. Polish universities needed to change the manner and form of their training. These changes were initiated in Krakow by mathematics educators gathered around Zofia Krygowska. However, public resistance was very strong; the "new math" was criticized, higher schools were accused of inadequate training of teachers.

Again, in the 1980s and 1990s, the economy was the main factor determining the choice of the general concept. The *Report on mathematics education in Poland*, prepared at the end of the 1980s by a team of specialists in the field of mathematics and its teaching, had no direct impact on the preparation of structural changes in the concept of teacher training, yet, it very clearly articulated a new concept, in line with global trends, of a two-stage and multidirectional training of teachers. In recent years, a discussion on new and old ideas in education subsided, and instead ubiquitous and promoted by social scientists evaluation of effects appeared.

Artykuły recenzyjne i recenzje

Sekcja nauk
humanistycznych

Podręczniki do historii
dla gimnazjów recenzowane w t. X
Opinii Edukacyjnych PAU. Prac Komisji PAU
do Oceny Podręczników Szkolnych

Jacek Chachaj, Janusz Drob, *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum*. Klasa II, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Tomasza Małkowski, Jacek Rześniowiecki, *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Stanisław Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Janusz Ustrzycki, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Stefan Ciara, Jolanta Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii. Czasy nowożytne, gimnazjum klasa 2*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Maria Jadczak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość. Czasy nowożytne do 1815 roku, gimnazjum klasa 2*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec Toruń, Toruń 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach, *Historia. Człowiek i jego cywilizacja, gimnazjum, podręcznik dla klasy drugiej*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch, *Blżej historii, gimnazjum klasa 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.

Opinię przedstawił Marek Ferenc.

Igor Kąkolewski, Krzysztof Kowalewski, Anita Plumińska-Mieloch, *Blżej historii. Podręcznik dla klasy III gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Jan Wszolek.

Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Podręcznik historii dla klasy III gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.

Opinię przedstawił Jan Wszolek.

MAREK FERENC
UNIwersytet Jagielloński

Uwagi na temat podręczników do historii dla klasy drugiej gimnazjum:

- 1) Jacka Chachaja i Janusza Droba, *Historia. Czasy nowożytnie. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010, Wydawnictwa Szkolnego PWN;
- 2) Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego, *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańsk 2010, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego;
- 3) Stanisława Roszaka, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Straszyn 2010, Wydawnictwa Nowa Era;
- 4) Janusza Ustrzyckiego, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010, Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON

Wszystkie spełniają wymagania nowej podstawy programowej Ministerstwa Edukacji Naukowej z 2009 r.

Pierwsza refleksja nasuwająca się podczas ich lektury dotyczy autorstwa książek przeznaczonych do użytku szkolnego. Próbując nakreślić sylwetkę wzorowego autora, można ogólnie stwierdzić, iż powinien on idealnie łączyć szeroką i pogłębioną wiedzę merytoryczną z wysokiej klasy umiejętnościami dydaktycznymi, a także dobrze i przystępnie pisać. Pozostaje pytanie, czy da się znaleźć takiego człowieka i gdzie go szukać? Być może lepiej zaangażować zespół? Bez wątplenia nie jest to zadanie łatwe, tak zresztą jak i napisanie dobrego podręcznika. Co więcej, nie sposób określić klucza, według którego można wyłonić odpowiedniego autora. Świadczą o tym sylwetki Autorów wskazanych tutaj podręczników. W trzech przypadkach są to historycy – naukowcy, mniej lub bardziej aktywnie zajmujący się także dydaktyką. Książka Wydawnictwa Szkolnego PWN została napisana wspólnie przez dwóch pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Dr Jacek Chachaj jest obecnie adiunktem w tamtejszej Katedrze Historii Europy Wschodniej (wg danych ze strony internetowej Wydziału Nauk Humanistycznych KUL), a nieżyjący już niestety dr hab. Janusz Andrzej Drob, prof. KUL, był kierownikiem Katedry Historii XVI–XVIII wieku¹. Przy czym

¹ Zainteresowania naukowe dr. J. Chachaja skupiają się na dziejach Kościoła w epoce nowożytnej oraz osadnictwa i demografii pogranicza polsko-ruskiego. Prof. J. Drob

obaj byli związani z Katedrą Dydaktyki Historii i Historii Wychowania KUL (Janusz Drob pełnił w latach 2006–2010 obowiązki jej kuratora)². Z kolei autorem publikacji Wydawnictwa Nowa Era, zresztą niedebiutującym w tej roli, jest dr hab. Stanisław Roszak, prof. UMK, kierownik Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu³. Pisanie podręczników zajmują się również nauczyciele praktycy. Przykładem może być dr Janusz Ustrzycki, pracujący w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Zgodnie z informacją zawartą na s. 5, napisany przez niego podręcznik OPERON-u powstał z udziałem konsultantów, którymi byli: „dydaktycy i wykładowcy akademicki”⁴. Na stronie redakcyjnej wymieniono jednak tylko jednego – prof. Janusza Tazbira (jako konsultanta naukowego)⁵. Czynnym nauczycielem jest też współautor książki Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego – dr Jacek Rzeźniowiecki, historyk w V Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Gdańsku. Współpracował on z Tomaszem Małkowskim, nie tylko doświadczonym autorem podręczników do historii (dla GWO), ale również pisarzem, mającym na koncie dwie fantastyczno-przygodowe powieści dla dzieci – *Poszukiwacze zaginionej wazy* (ZNAK, Kraków 2005) i jej kontynuację pt. *Gdzie jest zamek* (ZNAK, Kraków 2007) oraz jedną dla dorosłych – *Księgi piekła, księgi nieba* (Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2005). Tak więc Autorzy książek do historii mogą zajmować się bardzo różnymi rzeczami i trudno wskazać zatrudnienie czy zajęcie, które mogłoby ich w jakiś sposób predestynować do napisania podręcznika dla gimnazjalistów. Oczywiście poza tym, że wszyscy są wykształconymi historykami.

Istotnym problemem, wielokrotnie zgłaszanym wobec książek szkolnych, a pozornie mało istotnym przy ich merytorycznej ocenie, jest cena. Objętość wspomnianych tutaj czterech podręczników waha się od 164 do 280 stron⁶. Przy zbliżonej jakości papieru i miękkich okładkach, parametry druku, ilustracji itp. są zróżnicowane, ale w moim odczuciu dla czytelnika jest to bez większego znaczenia. Podręcznik Janusza Ustrzyckiego ma mniejszy format (B5), a trzy pozostałe, posiadające podobne wymiary, są większe. Pomijam tutaj kwestię ich ciężaru,

zajmował się szeroko rozumianą historią kultury, a szczególnie problemami religijnymi i obiegiem informacji.

² Nazwa tej katedry została błędnie podana na tylnej okładce podręcznika jako: „Katedra Dydaktyki Historii Wychowania KUL”, zob. J. Chachaj, J. Drob, op. cit.

³ Zainteresowania badawcze prof. S. Roszaka dotyczą kultury baroku i oświecenia oraz historii idei.

⁴ J. Ustrzycki, op. cit., s. 5.

⁵ Ibidem, s. 2.

⁶ J. Chachaj, J. Drob, op. cit. – 164 strony; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit. – 280 stron; S. Roszak, op. cit. – 270 stron; J. Ustrzycki, op. cit. – 224 strony.

niewątpliwie bardzo istotną dla uczniów, codziennie poważnie obciążonych (w dosłownym tego słowa znaczeniu) różnymi książkami i pomocami szkolnymi. Według cenników zamieszczonych w firmowych księgarniach internetowych poszczególnych wydawnictw (dane z dnia 10 IV 2012 r.), najtańszy był podręcznik OPERON-u, kosztujący 24,10 zł (brutto), dalej plasują się książki PWN – 24,75 zł, GWO – 25,20 zł, a wreszcie najdroższa Nowej Ery – 31 zł. Co ciekawe wszystkie wymienione ceny są promocyjne, gdyż wydawnictwa oferowały zniżki przy zakupach przez internet (10% rabat). Znaczna różnica między publikacją Wydawnictwa Nowa Era a pozostałymi wynika z dołączenia do tej pierwszej płyty CD oraz bez wątpienia najwyższej jakości edycji, wzbogaconej różnego rodzaju nowinkami edukacyjnymi. Oczywiście w tradycyjnych księgarniach ceny kształtują się nieco inaczej, choć oferta Nowej Ery nadal jest najdroższa. W sumie wypada stwierdzić, iż podręczniki do drugiej klasy gimnazjum nie są tanie, zważywszy, że potencjalni nabywcy będą ich zazwyczaj używać tylko przez jeden rok.

Nowa podstawa programowa, w myśl której nauczanie historii w gimnazjum kończy się na początkach XX w., a dzieje najnowsze prezentowane są w pierwszej klasy liceum, postawiła przed wydawcami zadanie nowego rozłożenia programu, a tym samym uwzględnienia innych ram czasowych podręczników w porównaniu z dotychczasową praktyką, obejmującą w gimnazjach „pełny” kurs historii. Osobnym tematem, siłą rzeczy ściśle związanym z podręcznikami, którym jednak nie zamierzam się tutaj zajmować, jest odpowiednie zgranie treści nauczania w gimnazjum i liceum. Autorzy podręczników do drugiej klasy gimnazjum różnie rozwiązywali kwestie ram chronologicznych swoich publikacji. Jacek Chachaj i Janusz Drob zaczynają od końca XV w., by zakończyć na upadku Napoleona Bonaparte. Ich ujęcie w pewien sposób wyróżnia poświęcenie specjalnego, choć niewielkiego, miejsca sztuce renesansu i odrodzenia, gdzie główną rolę odgrywają ilustracje przedstawiające wybrane dzieła architektury, malarstwa i rzeźby⁷. Zbliżone cezuury czasowe – od końca średniowiecza do upadku Rzeczypospolitej Obojga Narodów, przyjął Janusz Ustrzycki. Natomiast Stanisław Roszak omawia okres od XII w. do schyłku XVII w. Te trzy podręczniki zachowują tradycyjne proporcje między historią Polski i powszechną. Inną koncepcję zaprezentowali Tomasz Małkowski i Jacek Rześniowiecki. Skupili się oni przede wszystkim na historii Polski, omawiając okres od początków państwa polskiego (sięgając nawet do dziejów przedpiastowskich) do końca czasów saskich (1763 r.). Powszechnym dziejom średniowiecza został poświęcony poprzedni tom, przeznaczony dla klasy pierwszej⁸.

⁷ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 10–11, 94–95.

⁸ Zob. T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Historia I. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.

Swego rodzaju standardem jest przyjęty we wszystkich książkach układ chronologiczno-problemowy, z podziałem treści na duże części, składające się z rozdziałów i mniejszych podrozdziałów. Pozostałe elementy niekiedy się pokrywają, ale pojawiają się też całkowicie oryginalne pomysły, będące wynikiem inwencji Autorów i Wydawców.

Cechą wspólną podręczników i obecnie powszechnie obowiązującą regułą jest stosowanie kolorowego druku, wielu ilustracji, podkreśleń, ramek, żywej paginy i informacji na marginesach. Czasem Wydawcy przesadzają z używaniem tego rodzaju zabiegów. Przykładem wydaje się podręcznik OPERON-u, gdzie w moim subiektywnym odczuciu różnorodne dodatki rozbijają tok narracji i znacznie ograniczają właściwy tekst, utrudniając jego odbiór. Uważam, iż lepiej pod tym względem prezentują się pozostałe książki, które raczej nie są uboższe, tylko lepiej przemyślane i zredagowane. Przywołać można tutaj chociażby książkę Nowej Ery, pełną nowoczesnych zabiegów edytorskich, nieprzeszkadzających w lekturze. Po prostu podręcznik musi się dać czytać, a elementy go wzbogacające nie powinny w tym przeszkadzać i należy je rozsądnie stosować. Wspomniana publikacja OPERON-u posiada, zawężające tekst, obszerne marginesy, gdzie zamieszczone są ilustracje, ćwiczenia i tym podobne dodatki. Wydawcą nie udało się ich jednak w pełni zagospodarować. Na wielu stronach marginesy pozostają w części lub nawet w całości puste, co jest niepotrzebną stratą miejsca⁹.

Takim samym marnotrawstwem jest drukowanie, modnych ostatnio, obszer-nych stron tytułowych na początku kolejnych części (rozdziałów) podręczników. Zawierają one zazwyczaj oprócz tytułu rozdziału jedynie spis jego zawartości i nieopisane ilustracje¹⁰. Poświęcanie całej lub nawet dwóch stron na powielanie informacji ze spisu treści uważam za zbędne. Skrajnym przypadkiem jest podręcznik PWN-u, gdzie mamy dwustronicowe wprowadzenia do poszczególnych części (poza jednostronicowym w ostatniej), zawierające tylko tytuł z kilkoma małymi ilustracjami, później zresztą w większym formacie i z odpowiednimi opisami użytymi w tekście¹¹. Na drugim biegunie plasuje się książka GWO, gdzie Wydawcy poświęcili na takie elementy tylko fragment strony¹².

Typowe wydaje się zamieszczanie w podręcznikach gimnazjalnych do historii różnie zredagowanych zestawień chronologicznych wybranych wydarzeń (zazwyczaj w postaci tablic). Stosują je np.: Jacek Chachaj i Janusz Drob – s. 156–161, Stanisław Roszak – s. 263–267 oraz Janusz Ustrzycki – s. 217–221. Nie znajdzie-

⁹ Całkowicie niewykorzystane i tym samym zbędne marginesy znajdujemy na s. 39, 57, 63, 69, 103, 111, 124, 135, 190, 202.

¹⁰ Zob. S. Roszak, op. cit., s. 7, 47, 89, 129, 171, 215; J. Ustrzycki, op. cit., s. 7–8, 55–56, 101–102, 155–156.

¹¹ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 4–5, 48–49, 86–87, 139.

¹² T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 8, 84, 124, 196.

my tego natomiast u Tomasza Małkowskiego i Jacka Rześniowieckiego. Wydawcy zazwyczaj umieszczają w książkach również krótkie lub bardziej rozbudowane wstępy, czasami mające charakter swoistej instrukcji obsługi. Wśród analizowanych czterech wyjątkiem jest tylko publikacja PWN-u. Rzadkie i zasługujące na pochwałę jest wprowadzenie na końcu podręcznika Janusza Ustrzyckiego indeksu osobowego. W pracy Stanisława Roszaka takim nieczęsto spotykanym elementem jest lakoniczne powtórzenie materiału z klasy pierwszej gimnazjum, wydrukowane na początku, a opatrzone tytułem *Co było wcześniej?* (s. 5).

Autorzy podręczników chętnie używają tzw. osi czasu, chcąc ułatwić uczniowi zapamiętanie chronologii wydarzeń poprzez ich plastyczne umiejscowienie we właściwym fragmencie dziejów. Bez tego zabiegu obywa się tylko Janusz Ustrzycki. Stanisław Roszak stosuje dwa rodzaje bardzo dobrze skonstruowanych osi czasu. Prostsze zastały umieszczone na początku każdego podrozdziału, natomiast bardziej złożone są ważnym elementem podsumowań dużych rozdziałów. Natomiast Jacek Chachaj i Janusz Drob oraz Tomasz Małkowski i Jacek Rześniowiecki prezentują bardzo uproszczone wersje osi czasu. Trudno powiedzieć, czy spełnią one swoją rolę, zwłaszcza że niektóre nie pokazują żadnego konkretnego wydarzenia, ale obszerny okres dziejów, obejmujący niekiedy 100 lub nawet 200 lat¹³. Można się obawiać, iż gimnazjaliści potraktują je wyłącznie jako dekorację.

Zwykłym elementem podręczników do historii, niewątpliwie bardzo pożytecznym, stały się prezentowane w różny sposób wyjaśnienia nowych pojęć i wyrażań¹⁴. W książce PWN-u zostały dodatkowo zdublowane przez zamieszczenie ich rozbudowanych wersji w wydrukowanym na końcu *Słowniku pojęć*¹⁵.

Podobnie w każdej książce znajdziemy krótkie teksty źródłowe, którym towarzyszą odpowiednie pytania i polecenia. Te ostatnie mają dać uczniom swego rodzaju przedsmak pracy ze źródłem historycznym. Na szczególne wyróżnienie zasługują teksty źródłowe w podręczniku Tomasza Małkowskiego i Jacka Rześniowieckiego. Ich treść została bardzo umiejętnie wkomponowana we właściwy tok narracji i świetnie go uzupełnia¹⁶.

¹³ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 12, 23, 91; T. Małkowski, J. Rześniowiecki, op. cit., s. 22, 34, 48.

¹⁴ Autorzy różnorodnie je oznaczają i tytułują. J. Chachaj, J. Drob, op. cit. – zamieszczają wyjaśnienia w specjalnych zielonych ramkach (np. s. 6, 7); Tomasz Małkowski i J. Rześniowiecki, op. cit. – wyodrębniają krótkim separatorem i nazwą: *Słowniczek* (np. s. 19, 20); S. Roszak, op. cit. – również używa separatora i dodatkowo wyjaśniane nazwy zostały wydrukowane pogrubioną, czerwoną czcionką (np. s. 8, 11); J. Ustrzycki, op. cit. – stosuje kolorowy druk w ramce i oznaczenie: *Definicja* (np. s. 9, 11).

¹⁵ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 162–164.

¹⁶ T. Małkowski, J. Rześniowiecki, op. cit., np. s. 78, 86, 89, 93, 96, 103, 110, 120, 125, 128, 134, 147, 148, 151, 156, 163, 167, 173, 177, 182, 190, 210, 222, 225, 232, 240, 272.

Dla uatrakcyjnienia i ubarwienia swoich książek Autorzy umieszczają w nich różnego rodzaju ciekawostki, sentencje, motta itp. Mają on zaciekawić ucznia i wzbogacić jego wiedzę. Najczęściej są też w jakiś sposób wyeksponowane. Nie zauważyłem tego tylko w opracowaniu GWO. Trudno określić, która metoda prezentacji takich dodatków jest najlepsza. Podręcznik OPERON-u ogranicza się jedynie do zacytowania powiedzeń sławnych ludzi na początku każdego rozdziału. Wydawnictwo Szkolne PWN wpisało ciekawostki odnoszące się do konkretnego fragmentu głównego tekstu w tzw. dymki¹⁷. Natomiast te niezwiązane z właściwą treścią zaprezentowane zostały w brązowych ramkach¹⁸. Niezwykle bogatą i chyba bardzo dobrą ofertę tego typu zabiegów przedstawia Wydawnictwo Nowa Era. Mamy więc ciekawostki oraz informacje o wybitnych postaciach historycznych w odrębnych ramkach, czasem opatrzone dodatkowymi pytaniami¹⁹. Ponadto interesujące i rozbudowane aż do dwóch stron teksty, zatytułowane: *Tajemnice sprzed wieków*²⁰. Zastrzeżenia może budzić jedynie omówienie w jednym z nich (s. 253) legendarnej postaci Jerzego Franciszka Kulczyckiego, o którym w sumie niewiele wiemy.

Na osobną uwagę zasługuje zawarty w podręcznikach materiał ćwiczeniowy. Zajmuje on dość dużo miejsca i jest to norma we współczesnych książkach szkolnych. We wszystkich analizowanych tutaj publikacjach, jak wspomniałem już wyżej, mamy pytania i polecenia do tekstów źródłowych. Opatrzono nimi także wiele ilustracji. Spotykamy je na każdej niemal stronie, w różnych formach²¹. Poza tym ćwiczenia zawsze występują na zakończenie poszczególnych tematów²². Niekiedy także na ich początku, jako wprowadzenie do nowego zagadnienia i przypomnienie związanych z nim wiadomości²³. W opracowaniu Stanisława Roszaka pytania zastosowano także w podsumowaniu dużych rozdziałów i oznaczono hasłem *Sprawdź się*²⁴. Do większości zawartych w podręcznikach ćwiczeń trudno mieć jakieś istotne uwagi. Niemniej zdarzają się potknięcia. Moim zdaniem

¹⁷ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 8 i dalsze.

¹⁸ Ibidem, s. 29 i dalsze.

¹⁹ S. Roszak, op. cit., s. 14 i inne, s. 20 i inne.

²⁰ Ibidem, s. 42–43, 58–59, 66–67, 84–85, 100–101, 118–119, 178–179, 200–201, 252–253.

²¹ Np. T. Małkowski i J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 9 i dalsze – w ramach ze znakiem: ?, pod każdym małym podrozdziałem; J. Ustrzycki, op. cit., s. 10 i dalsze – na marginesach w ramach z oznaczeniem: *Ćwiczenie*.

²² J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 9 i dalsze; T. Małkowski, J. Roszak, op. cit., s. 15 i dalsze; S. Roszak, op. cit., s. 14 i dalsze; J. Ustrzycki, op. cit., s. 15 i dalsze.

²³ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 6 i dalsze; S. Roszak, op. cit., s. 8 i dalsze – opatrzone tytułem: *Zanim poznasz nowy temat*.

²⁴ S. Roszak, op. cit., s. 46, 88, 128, 170, 214, 262.

Autorzy niekiedy nie doceniają inteligencji i spostrzegawczości gimnazjalistów. Przykładowo w książce Janusza Ustrzyckiego na s. 15 znalazło się polecenie, by wyjaśnić pojęcia utopia i mecenas, z których pierwsze zostało zdefiniowane (w wyraźnie wyróżnionej ramce) dwie strony wcześniej (s. 13), a drugie nawet na tej samej stronie. Oczywiście być może chodzi o sprawdzenie zrozumienia definicji, ale jeśli uczeń tego nie potrafi, to cała książka jest poza jego percepcją. Z kolei niektóre zadania w podręczniku Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego mogą posłużyć za przykład pułapek, zawartych w poleceniach typu *Wyobraź sobie...*, moim zdaniem zbyt często i nieostrożnie stosowanych w książkach do historii. Na s. 153 Autorzy proponują uczniowi przeniesienie się do angielskiej tawerny portowej w 1545 r. i przeprowadzenie rozmowy z obecnym tam marynarzem. Pozostaje pytanie, czy ich wyobrażenia ma też objąć rodzaje wypitych w jej trakcie trunków i zażywanie innych uciech, dostępnych w takich miejscach. Dlaczego Autorzy zapraszają uczniów do wyprawy w przeszłość, zresztą bez wyposażenia ich w odpowiednią wiedzę o życiu codziennym XVI-wiecznej Anglii, skoro i tak wszystko zmierza do wykonania polecenia: „Napisz, co powiesz o Kościołach reformowanych i o głównych różnicach między nimi”. Niewątpliwie dla gimnazjalistów będzie to niezbyt przyjemne zadanie, wiążące się zapewne z pracą domową, ale wyobrażenie rozmowy z marynarzem raczej im tego nie ułatwi. Natomiast nauczyciel może mieć problem z opanowaniem rozbawionej takim ćwiczeniem klasy. Podobnie na s. 159 podręcznika znajdziemy zadanie, by wyobrazić sobie spotkanie z pustelnikiem, przypadkowo spotkanym podczas błędzenia po lesie w 1560 r., i poinformować go o sytuacji religijnej w ówczesnej Europie. Na s. 211 Autorzy wprost proponują przeniesienie się do Polski 1569 r. w celu odbycia rozmowy o polityce z sąsiadem szlachcicem przy szklarnicy miodu. Pomijając kwestię rozstrzygnięcia, czy był to dwójniak lub trójniak, napój ten był już wówczas w naszym kraju wypierany przez znacznie popularniejsze piwo oraz wino. Na szczęście takich zadań nie znajdziemy wiele.

Podręczniki dla utrwalenia wiadomości nie ograniczają się do samych poleceń i pytań. Znaleźć w nich można również przeróżne zestawienia, mające porządkować i systematyzować wiedzę. Wydawnictwa PWN, GWO oraz OPE-
RON proponują je na zakończenie wszystkich tematów i nadają taką samą nazwę *Zapamiętaj*²⁵. Dodatkowo dwie pierwsze oficyny poświęcają jedną (PWN) bądź nawet cztery (GWO) strony na obszerne podsumowanie poszczególnych części swoich książek²⁶. Nowa Era poprzestaje tylko na tej jednej formie (na trzech stronach), ale za to wzbogaconych o krótką, ilustrowaną informację o wydarze-

²⁵ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 9 i dalsze; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 15 i dalsze; J. Ustrzycki, op. cit., s. 15 i dalsze.

²⁶ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 47, 85, 116, 138, 153; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 80–83, 120–123, 192–195, 276–279.

niach zachodzących w regionach świata, nieomówionych w głównym tekście²⁷. PWN stosuje jeszcze dwustronicową rekapitulację całego materiału na końcu podręcznika²⁸.

Gimnazjalne książki do historii są bardzo bogato ilustrowane. Widać wyraźny postęp w tej dziedzinie. Niewątpliwie redaktorzy coraz lepiej dobierają materiał ikonograficzny, a poszczególne wydawnictwa znacznie powiększyły swoje bazy ilustracji i ulepszyły metody ich uzyskiwania. Niemniej nadal można dostrzec pewne istotne mankamenty, które mogą utrudnić uczniom wykorzystanie użytych w podręcznikach środków obrazowych jako źródła informacji oraz przeszkadzać w pełnieniu przez nie funkcji zilustrowania poznawanej tematyki. Przede wszystkim ciągle zdarzają się ilustracje za małe, co jak się można domyślać, spowodowane jest źle rozumianą oszczędnością miejsca. Np. w opracowaniu Jacka Chachaja i Janusza Droba na s. 26 widnieje reprodukcja znanej alegorii handlu gdańskiego (z tamtejszego ratusza), na której z trudem można dostrzec szczegóły, a tu na dodatek trzeba wskazać: „szlachcica dobijającego targu z mieszczańinem i odpoczywających nad rzeką flisaków”. Tych ostatnich raczej należy się domyślać, bo rozpoznać ich nie sposób.

Nagminnie natomiast, i dla mnie niezrozumiale, jest zamieszczanie w podręcznikach szkolnych wielu ilustracji nie pochodzących z epoki, najczęściej XIX lub XX-wiecznych²⁹. Prezentują one zazwyczaj subiektywne wyobrażenie ich Autorów na temat przeszłości i mają mało wspólnego z realiami. W Polsce najmodniejszym, choć chyba mimowolnym, ilustratorem podręczników jest oczywiście Jan Matejko, a kolejne miejsce zajmuje Wojciech Gerson. W podręczniku GWO pod wizerunkiem Mieszka I, pędzla mistrza Jana, znajdziemy nawet wyjaśnienie, iż jest on „tworem wyobraźni artysty”³⁰. Pozostaje tylko pytanie, w jakim celu wydrukowano go w książce do gimnazjum, bo przecież już każdy Polak wie, że Mieszko miał długie czarne włosy i brodę. Na dodatek na dalszych stronach znajdziemy kolejne postacie zaczerpnięte z pocztu królów i książąt polskich Matejki. Podobnie jest w innych podręcznikach. Przy czym ich Autorzy w pełni zdają sobie sprawę z ukrytych symbolicznych znaczeń w obrazach Jana Matejki,

²⁷ S. Roszak, op. cit., s. 44–46, 86–88, 126–128, 168–170, 212–214, 260–262.

²⁸ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 154–155.

²⁹ Ibidem, s. 38, 46, 59, 67, 70, 83, 127, 130, 135, 144, 145, 151; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 11, 13, 20, 40, 48, 56, 57, 58, 62, 64, 70, 72, 80, 84, 86, 88, 92, 94, 99, 100, 102, 112, 120, 125, 134, 136, 137, 147, 152, 160, 162, 163, 164, 168, 175, 177, 178, 179, 180, 185, 192, 202, 205, 206, 208, 211, 218, 222, 224, 226, 228, 231, 233, 239, 245, 246, 249, 261, 265, 266, 269, 276, 279; S. Roszak, op. cit., s. 11, 14, 15, 16, 32, 36, 37, 40, 90, 92, 113, 147, 181, 186, 191, 194, 200, 206, 207, 209, 210, 216, 220, 227, 235, 236, 252, 257; J. Ustrzycki, op. cit., s. 35, 45, 58, 60, 61, 96, 194.

³⁰ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 11.

a Stanisław Roszak nawet poświęca im sporo miejsca, omawiając na s. 100–101 malarską wizję bitwy pod Grunwaldem³¹. Nie wiem tylko, czy są one zrozumiałe dla gimnazjalistów i czego mają ich nauczyć. Myślę, że warto ograniczyć stosowanie takich ilustracji, dodatkowo wyraźnie wskazując, iż są to źródła cenne dla historyków historiografii i idei, a nie dla poznania wydarzeń, które przedstawiają.

Na uwagę zasługują stosowane w podręcznikach rysunki rekonstrukcyjne, mające odtworzyć i przybliżyć czytelnikom wygląd dawnych strojów, uzbrojenia, wyposażenia, statków, budowli itp. Poza książką OPERON-u, umieszczono je we wszystkich prezentowanych tutaj podręcznikach. Nowa Era zaproponowała nawet bardzo rozbudowane i ciekawe „infografiki”³². Jednak niekiedy Autorzy i Redaktorzy zapominają, że kostiumologia i bronioznawstwo to poważne i uznane dziedziny nauki. Zdarzają się więc rekonstrukcje błędne, zbyt naiwne lub po prostu zabawne. Np. w opracowaniu Jacka Chachaja i Janusza Droba na s. 40 widnieje fantastyczny rysunek okrętu, z wyraźnie widocznymi i przesadnie dużymi banderami polskimi i królewskimi z czasów Zygmunta I Wazy³³. Na dodatek został on opatrzony niezrozumiałym podpisem: „**Galeon z XVI w.** – rysunek współczesny. Okręt był własnością kapitana lub jego mocodawcy. Kapitan na swój koszt werbował załogę”. Na s. 69 jest rysunek kozaka, ale dlaczego bez kozuli? Z kolei na s. 75 znajdujemy wyobrażenie pikiniera szwedzkiego, w dość dziwnym, raczej hiszpańskim stroju z XVI w. Jest on uzbrojony w zdecydowanie za krótką pikę (w rzeczywistości broń ta miała od 4,5 do 5 m długości³⁴). Ma również nienaturalnie skrzyżowane ręce, co uniemożliwia mu skuteczną walkę. W podręczniku Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego na s. 24 narysowano wojów pierwszych Piastów, z tym że jeden z nich, nie wiadomo dlaczego, ma aż trzy włócznie oraz migdałowatego kształtu tarczę, pomalowaną jak wielkanocna pisanek³⁵. Katapulta zaprezentowana na s. 36 jest stanowczo za mała. Książka S. Roszaka na s. 174 zawiera rekonstrukcję wyglądu przedstawicieli poszczególnych grup szlachty polskiej, gdzie dość oryginalnie pokazano szlachcica zagrodowego, zapewne dla podkreślenia jego ubóstwa, z gołą szablą zawieszoną na sznurku. Piechur na s. 117 posiada zbyt ciężką zbroję, bardziej odpowiednią dla konnego

³¹ Wspominają o tym również T. Małkowski i J. Rzeźniowiecki na s. 208, w podpisie pod ilustracją przedstawiającą obraz Jana Matejki *Unia lubelska*.

³² S. Roszak, op. cit., s. 12–13, 22, 28–29, 62–63, 70, 79, 81, 96–97, 122, 138, 154, 164–165, 196–197, 228–229, 255.

³³ Zob. T. Górski, *Dzieje floty polskiej, od Kazimierza Jagiellończyka do Augusta II Mocnego*, Gdańsk 2007, s. 413, 414.

³⁴ W. Kwaśniewicz, *1000 słów o broni białej i uzbrojeniu ochronnym*, Warszawa 1981, s. 139.

³⁵ Trudno dostrzec poważniejsze różnice między wyglądem tych wojów a piechurą i rycerza z czasów Bolesława Krzywoustego na s. 35.

kopijnika. Wbrew informacji pod rysunkiem na s. 238, wyobrażającym zaporoskich kozaków, buława nie była oznaką atamana, ale podobny do niej piernacz³⁶.

W moim odczuciu nie najlepszym rozwiązaniem było umieszczenie w podręczniku GWO zdjęć dzisiejszych grup rekonstrukcyjnych³⁷. Niewątpliwie jest to interesujące i skutecznie popularyzujące historię hobby, ale nie zawsze jego miłośnicy są w stanie oddać realia przeszłości. Często jest to zwykła zabawa. I tak na s. 93 pokazano „gości” z Czech, przybywających w 1410 r. na wojnę z Polską, gdzie rycerze w pełnych zbrojach podróżują na wozie i to zaprzężonym w jednego konia. Dwie strony dalej (s. 95) widnieje zdjęcie prowadzonej przez pieszych uczestników w 2009 r. rekonstrukcji bitwy grunwaldzkiej, z wyjaśnieniem, iż w rzeczywistości rycerze walczyli konno. Wprawdzie na s. 49 jest informacja o dzisiejszych bractwach rycerskich, ale pomijając inne nieścisłości, trudno mi zrozumieć, czemu mają służyć takie ilustracje? Być może chodzi o pokazanie trwałości tradycji, jak w przypadku fotografii współczesnych wianków na s. 73.

Ważnym elementem książek do historii są mapy. W analizowanych podręcznikach zawsze zostały uzupełnione pytaniami i poleceniami, a ich poziom jest całkiem niezły. Dostrzegłem tylko drobne błędy. Publikacja PWN-u zawiera nawet duże, czytelne mapy, zajmujące dwie strony (np. s. 20–21). W przypadku tej książki istotne zastrzeżenia miałbym tylko do mapy na s. 98, przedstawiającej ekspansję terytorialną państwa moskiewskiego XVI–XVIII w., gdzie podbity w latach 1552–1556 chanat kazański został źle oznaczony jako znajdujący się w granicach Moskwy już w 1533 r. Poprawne, choć niewielkie i tym samym nie zawsze dokładne, są mapy w podręczniku GWO. Znacznie lepsza pod tym względem jest publikacja Nowej Ery, zawierająca duże i wyraźne przedstawienia kartograficzne. Najgorzej oceniam podręcznik OPERON-u. Znalazły się tam mapy zbyt małe (np. na s. 25 i 26). Na s. 43 w sposób bardzo uproszczony pokazano podział religijny Europy w połowie XVI w. Z kolei na s. 59 źle zaznaczono granicę monarchii Jagiellonów po 1526 r., gdyż położony między dolnym Dniestrem i Bohem Jedysan należał wówczas do Turcji (dokładnie właśnie od 1526 r.) i tym samym Litwa nie miała już dostępu do Morza Czarnego. Nie wskazano też należących do Habsburgów Luksemburga i Tyrolu. Na s. 62, pomijając drobniejsze nieścisłości, błędnie oznaczono tereny przyłączone do Wielkiego Księstwa Litewskiego w 1561 r., ograniczając je tylko do Kurlandii i Semigalii. Zamieszczona na s. 114 mapa, mająca jakoby przedstawiać *Rozwój terytorialny Rosji od XVI w. do I połowy XVII w.*, pokazuje także nabytki z roku 1721 (zapewne błąd tkwi w tytule mapy). Na dodatek nie zaznaczono na niej, uzyskanej od Rzeczypospolitej w 1667 r., lewo-

³⁶ Zob. W. Kwaśniewicz, op. cit., s. 139; Z. Żygulski jun., *Broń w dawnej Polsce*, Warszawa 1982, s. 283, il. 153.

³⁷ T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 25, 49, 93, 95, 161, 179, 247.

brzeżnej Ukrainy z Kijowem. Prezentując na mapie (s. 125) przebieg wojen polsko-szwedzkich w XVII w., zapomniano jakoś wyróżnić Księstwa Kurlandii i uczeń po przeczytaniu legendy może odnieść wrażenie, że Rzeczpospolita zajęła ją w wyniku pokoju w Oliwie w 1660 r. Wśród twierdz utrzymanych przez Polaków, jak się można domyślać w czasie „potopu”, nie uwzględniono Gdańska, Pucka i Jasnej Góry. Wśród sąsiadów Polski wyszczególniono tylko, znajdujące się wówczas pod berłem Habsburgów, Królestwo Węgier. Dalej, na s. 127 widnieje ono w granicach Turcji, a Kurlandia nie jest lennem Rzeczypospolitej.

Wydawcy chętnie zamieszczają w podręcznikach propozycje poszerzenia wiedzy. Na końcu książki PWN-u umieszczona została lista czternastu lektur uzupełniających³⁸. Nowa Era podsumowuje każdy temat zestawieniami kilku dodatkowych książek oraz adresami stron internetowych, które zostały opatrzone hasłem *Dla zainteresowanych*³⁹. Podobnie czyni OPERON na zakończenie poszczególnych części podręcznika, zamieszczając ramkę pt. *Warto*. Dodatkowo jeszcze polecając filmy, które można obejrzeć⁴⁰. Wskazówek skorzystania z uzupełniających źródeł wiedzy nie zawiera tylko opracowanie GWO.

Wszystkim czterem podręcznikom towarzyszą natomiast różne wydawnictwa i materiały dodatkowe (także dla nauczycieli), które można dokupić. Nie będę się jednak nimi tutaj zajmował. Parę słów chciałbym tylko poświęcić płycie CD dołączonej do książki Stanisława Roszaka. Znaleźć na niej można ćwiczenia, materiał ikonograficzny oraz proste animacje (oczywiście po zainstalowaniu programu na komputerze). Jest to z pewnością wzbogacenie wiedzy szkolnej, ale w dużej części zaprezentowane tam informacje powielają zawartość samego podręcznika. Być może dodawanie takiej płyty jest zbędne w dobie rozwijającego się internetu, gdzie można znaleźć więcej ciekawych wiadomości.

Podręczniki do historii muszą zawierać spory materiał faktograficzny, obejmujący kilka wieków. Zmusza to ich Autorów do skrótów i uogólnień, które są nieodłączną cechą i wadą wszystkich książek szkolnych. Należy je więc stosować bardzo umiejętnie i ostrożnie. W przeciwnym wypadku mogą przerodzić się w niefortunne uproszczenia, wprowadzające czytelnika w błąd. Nieuniknione w gruncie rzeczy przykłady tego typu potknąć znalazłem również w analizowanych podręcznikach. Jacek Chachaj i Janusz Drob na s. 23 podają bardzo nieczytelny schemat trójpolówki, który trudno zrozumieć. Tomasz Małkowski i Jacek Rzeźniowiecki stwierdzają, iż purytanie to „angielscy protestanci” (s. 177), nie precyzując nigdzie, że byli kalwinistami, a to jest dość istotne. Stanisław Roszak napisał, jakoby: „W ciągu prawie 200 lat odbyło się siedem krucjat” (s. 9). W rzeczywi-

³⁸ J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 155.

³⁹ S. Roszak, op. cit., s. 14 i dalsze.

⁴⁰ J. Ustrzycki, op. cit., s. 54 i dalsze.

stości było ich więcej, ale niektórym Kościół odmówił miana wyprawy krzyżowej (np. wspomnianej na s. 11 krucjacie dziecięcej). Opis bitwy pod Płowcami (1331 r.) na s. 36 sugeruje, że Polacy ją bezsprzecznie wygrali, co nie do końca jest prawdą. Nie należy też pisać, iż: „po śmierci cara Iwana Groźnego władzę w Carstwie Rosyjskim przejął Borys Godunow” (s. 231), gdyż uczeń może odnieść wrażenie, że nie było czterdziestoletniego panowania (1584–1598) Fiodora I (syna Groźnego). Zabawne jest zdefiniowanie koncerza jako szpikulca (s. 228). Janusz Ustrzycki na s. 123 stosuje spore i przeinaczające fakty uproszczenie, twierdząc, jakoby podczas powstania Chmielnickiego: „Kozacy zostali powstrzymani dopiero pod Zbarażem (1649 r.)”.

Prawdziwą zgorą podrećników są jednak błędy merytoryczne. Należy podkreślić, iż w czterech prezentowanych książkach nie dostrzegłem ich zbyt wiele. Spowodowane jest to po części wymogami programowymi, ograniczającymi zawartość i objętość podręczników. Przy ograniczonej treści i niewielkiej liczbie faktów trudno się fachowcowi pomylić. Zauważone błędy wskazuję w przypisie, dla pokazania przykładów tego typu pomyłek⁴¹.

⁴¹ 1) J. Chachaj, J. Drob, op. cit., s. 67 – błąd w podpisie pod ilustracją, polska załoga Kremla skapitulowała w 1612 r., a nie w 1613; s. 136 – oddziały kosynierów w powstaniu kościuszkowskim nie były złożone z chłopskich ochotników, ale z rekrutów dymowych, których pobór ogłoszono 25 III 1794. 2) T. Małkowski i J. Rzeźniowiecki, op. cit., s. 87 – przy zdjęciu zamku w Trokach należy dodać informację, iż jest to XX-wieczna rekonstrukcja; s. 94 – zdjęcie przedstawia nowocześniejszy moździerz, nie bombardę z XV w.; s. 109 – z przyczyn oczywistych wymiar pańszczyzny nie mógł osiągnąć 12 dni w tygodniu z łanu, chodzi tutaj o tzw. pańszczyznę dwójgiem, gdzie kmieć stawał do pracy razem z własnym parobkiem; s. 137 – Europejczycy nie zniszczyli cywilizacji Majów, bo upadła zanim przybyli do Ameryki; s. 204 – trudno się zgodzić ze zdaniem, jakoby w wojnie z krzyżakami 1519–1521: „wojska polskie szybko zdobyły przewagę”; s. 210 – nieporozumieniem jest twierdzenie, że arianie nosili drewniane miecze; s. 242 – liczba ok. 20 tys. mieszkańców Wilna zabitych przez wojska moskiewskie w 1655 r. jest grubo przesadzona; s. 255 – sądy ziemskie nie sądziły: „po jednym w każdym województwie”, ich struktura była o wiele bardziej skomplikowana. 3) S. Roszak, op. cit., s. 147 – zaprezentowana definicja korsarzy w rzeczywistości opisuje piratów; s. 241 – przedstawiony opis pałaza jest błędny i bardziej odpowiada tasakowi. 4) J. Ustrzycki, op. cit., s. 57 – Prusy Książęce miały zostać przyłączone do Polski po wygaśnięciu frankońskiej, a nie pruskiej linii Hohenzollernów; s. 60 – nieprawdą jest, jakoby wojny prowadzone przez Litwę z Moskwą do 1537 r. nie przyniosły zwycięstwa żadnej ze stron, bo Litwini stracili spore tereny; s. 85 – Kościół prawosławny w Rzeczypospolitej po 1596 r. nie podlegał patriarsze Moskwy; s. 87 – wielki pożar Wawelu za Zygmunta I wybuchł w 1536 r., a nie przed rozpoczęciem renesansowej przebudowy; s. 105 – po wojnie 30-letniej niezależne w Rzeszy stały się nie tylko Bawaria, Saksonia i Brandenburgia; s. 107 – na koronacyjnym płaszczu Ludwika XIV widnieją nie „liście”, ale lilie; s. 115 – wojna 1655–1660 bynajmniej nie przyniosła Szwecji klęski, m.in. zdobyła na Danii Skanię; s. 133 – Jan Sobieski panował w latach

W mojej ocenie język analizowanych podręczników jest poprawny, a Autorzy starali się pisać przystępnie i ciekawie. Bez wątpienia wszystkie mogą być z powodzeniem wykorzystywane w szkole. Po lekturze nasuwa mi się jednak pytanie, do jakich uczniów skierowane są gimnazjalne książki do historii? Który model podręcznika jest najlepszy? Czy książka szkolna powinna być tradycyjna i skromna, czy też atrakcyjna i nowoczesna (jak bogaty graficznie podręcznik Nowej Ery)? Być może odpowiedzieć na to powinni nauczyciele i sami uczniowie, wybierając konkretny podręcznik do nauki, według własnych preferencji.

1674–1696, a nie 1673–1696; większość sejmów za Jana III nie została zerwana, odbyło się ich 12, a zerwane zostały tylko 4, poza tym 1 rozszedł się z powodu choroby króla i 1 zakończył się bez uchwał; s. 146 – na rycinie jest szlachta w strojach z XVIII, a nie z XVI–XVIII w.; s. 150 – nie można pisać, jakoby Stanisław Leszczyński: „Po abdykacji w 1736 r. otrzymał od Ludwika XV należącą do Francji Lotarynię”.

MAREK FERENC
UNIwersYTET JAGIELLOŃSKI

Opinia o podręcznikach do historii nowożytnej dla klasy II gimnazjum:

S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów...*, Wydawnictwo JUKA, W-wa 2010;

M. Jadczak, M. Meissner-Smoła, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość...*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2010;

Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia. Człowiek i jego cywilizacja...*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010;

G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki...*, WSiP, W-wa 2010;

I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii...*, WSiP, W-wa 2009

1. Stefan Ciara, Jolanta Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów, podręcznik do historii, Czasy nowożytne, gimnazjum klasa 2*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2010

Prezentowany podręcznik, napisany przez dwójkę historyków z Uniwersytetu Warszawskiego, liczy 232 strony. Przeznaczony został dla klasy drugiej gimnazjum. Obejmuje okres od końca XV do schyłku XVIII w. Zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia przeważa w nim problematyka cywilizacyjna, kosztem dziejów politycznych. Proporcje między historią Polski a historią powszechną są właściwe. Książka składa się z 13 części, podzielonych na rozdziały i podrozdziały. Na końcu zamieszczono pytania podsumowujące i wykaz autorów cytowanych w podręczniku. Trzy podrozdziały oznaczone zostały gwiazdką, co pozwala przypuszczać, że wykraczają poza podstawę programową. Niestety nie ma o tym żadnej wzmianki w ocenianej książce. Jak się można domyślić, informacji na ten temat należy szukać w stanowiącym uzupełnienie podręcznika przewodniku metodycznym dla nauczycieli. Częścią serii poświęconej epoce nowożytnej jest też zeszyt ćwiczeń, niebędący przedmiotem niniejszej recenzji.

Na początku każdego rozdziału znajdują się krótkie, ilustrowane streszczenia. Ich zamieszczenie jest, moim zdaniem, dyskusyjne, gdyż są bardzo lakoniczne i nic nie wnoszą, a we właściwym tekście problem i tak jest omówiony lepiej. Natomiast

na pochwałę zasługuje towarzyszące im przedstawienie na osi najważniejszych dat dotyczących danego tematu. Podobną rolę utrwalania i porządkowania zdobytej wiedzy mają spełniać zwięzłe notatki, oznaczone hasłem *Zapamiętaj!*, umieszczone na zakończenie każdego z podrozdziałów. Tam też znalazły się pytania i zadania sprawdzające. Odpowiedź na wiele z nich wymaga wiadomości spoza podręcznika (np. s. 136, pyt. 2; s. 151, pyt. 3), często uczeń jest odsyłany np. do internetu. Można się więc zastanowić nad sensem zamieszczania w książce tego typu poleceń. Zdarzają się też takie, które wydają się przerastać umiejętności ucznia drugiej klasy gimnazjum (np. s. 35, pyt. 1 i 4). Niewątpliwie cenne i pomocne są przypisy wyjaśniające trudniejsze pojęcia i nazwy. Niekiedy jednak można w nich dostrzec niekonsekwencję. Przypis 1 na s. 117 wyjaśnia, co to jest merkantylizm, podczas gdy zostało to już wytłumaczone w tekście. Podobnie przypis na s. 41, definiujący predestynację, omówioną wcześniej na s. 33. Dużo miejsca w recenzowanym podręczniku zajmują teksty źródłowe, dobrane trafnie i celowo oraz wyraźnie oznaczone i wyodrębnione.

Podręcznik siłą rzeczy musi posługiwać się ogólnikami i skrótami. W książce Stefana Ciary i Jolanty Sikorskiej-Kuleszy do tych wymogów dostosowany jest także język i sposób narracji. Omawiane są zjawiska i szersze tendencje, co zrozumiałe często z pominięciem szczegółów. Dodatkowo nakładają się na to typowe dla podręczników uproszczenia. Niestety niekiedy idą one tak daleko, że mogą czytelnika wprowadzić w błąd. Przykładowo na s. 16 napisano, że renesans objął: „przede wszystkim Włochy, Francję, Niemcy i Polskę”. Nie wiadomo, dlaczego wymieniono tylko te kraje. Na s. 33 odnajdujemy bardzo nieprecyzyjne wyjaśnienie kalwińskiej predestynacji wraz z mylącym stwierdzeniem, jakoby kalwiniści nie uznawali zwierzchności państwa. W sposób bardzo niejasny i skrótowy przedstawiono na s. 47 genezę konfliktu Polski z Zakonem Krzyżackim w XVI w. Na s. 63 podano procentowe dane statystyczne mówiące, ilu przedstawicieli krakowskiego patrycjatu, pospółstwa i plebsu „umiało czytać”. Oczywiście chodziło o umiejętność pisania, a na dodatek nie wyjaśniono znaczenia terminów: patrycjat, pospółstwo i plebs. Przy opisie początków powstania Chmielnickiego na s. 96 znajdujemy informację o dotarciu wojsk kozackich pod Zamość, a zaraz potem zdanie, iż sytuację Rzeczypospolitej pogorszyła śmierć Władysława IV, które sugeruje, że król zmarł po rozpoczęciu przez Chmielnickiego oblężenia Zamościa (faktycznie Władysław IV zmarł 20 V 1648 r., a Zamość był oblegany przez wojska kozackie w dniach 6–21 IX 1648). W części poświęconej Polsce w czasach stanisławowskich na s. 204 w podrozdziale zatytułowanym *Pierwsze czasopisma* mówi się tylko o Monitorze, bez wspomniania innych gazet i periodyków. Na s. 212 przy okazji omawiania okoliczności uchwalenia Konstytucji 3 maja widnieje informacja o zawarciu przez Prusy i Austrię ugody, choć nie ma wcześniej nawet wzmianki o konflikcie między tymi państwami w latach dziewięćdziesiątych XVIII w.

Cały podręcznik wydawnictwa JUKA jest bardzo kolorowy i pełen różnych ilustracji. Niestety do wielu z nich można mieć zastrzeżenia, tym bardziej że to-

warzyszą im nie zawsze przemyślane pytania. Zdarzają się zdjęcia i reprodukcje tak małe, że z dużym wysiłkiem można dostrzec na nich jakieś szczegóły, podczas gdy polecenia pod nimi wymagają rozpoznania drobnych detali. Np. na s. 53 zamieszczono niewielkie zdjęcie strony tytułowej *Biblii brzeskiej* z zadaniem wyjaśnienia, jakie sceny ją zdobią, choć nie są one wyraźnie widoczne. Podobnie jest z *Alegorią handlu gdańskiego* pędzla Izaaka van den Blocke z 1608 r. (s. 67), na podstawie której należy przedstawić informację o sytuacji Gdańska. Mało czytelną jest też reprodukcja obrazu *Bitwa pod Orszą* (s. 58). Na s. 73 umieszczono portret podkanclerzego litewskiego Stefana Paca, opatrzony pytaniem: „Co Pac trzyma w prawej dłoni? O czym to świadczy?”. Uważam, że niewielu uczniów odgadnie, iż jest to pieczęć podkanclerska. Na podstawie malutkiej ryciny na s. 187, przedstawiającej trybunał rewolucyjny z okresu rewolucji francuskiej, należy wyjaśnić: „Jaki nastrój panował podczas obrad trybunału?”. Równie nie do rozstrzygnięcia z powodu słabego uwidocznienia szczegółów są pytania do obrazu Canaletta *Elekcja Stanisława Augusta Poniatowskiego* (s. 191), czy reprodukcji prezentującej *Premierę baletu Pyrrus* w teatrze na placu Krasińskich (s. 206). Podobnych przykładów można znaleźć więcej. Zdarzają się polecenia, które mogą wywołać rozbawienie u części uczniów, jak np. towarzyszące zdjęciu Sali Bitew w pałacu w Wersalu pytanie: „Jak sądzisz, dlaczego ta sala nosi taką nazwę?” (przy czym zdjęcie jest podpisane). Osobną kwestią są bardzo liczne ilustracje dzieł Jana Matejki (np. s. 47, 48, 59, 71, 75, 76, 88, 104, 106, 110, 196). Zdarza się to zresztą w wielu polskich podręcznikach. Rozumiem przywiązanie do twórczości mistrza Jana, ale wydaje się, że w książkach na użytek szkolny należy je nieco ograniczyć. Uczniowie nie muszą utrzymywać sobie w pamięci portretów polskich w wizji Matejki, zwłaszcza w przypadkach gdy dysponujemy oryginalnymi portretami władców. Przy tym pełne narodowej symboliki obrazy sławnego malarza nie zawsze przecież odpowiadają realiom historycznym.

Niewątpliwą wadą omawianego podręcznika są mapy, w zdecydowanej większości nieprecyzyjne i z błędami:

s. 33 – Na mapie przedstawiającej *Podział religijny Europy w XVI w.* zakreślona linia zachodniej granicy Kościoła prawosławnego (bez względu na to, co ten termin oznacza) nie pokrywa się z zaznaczonym na zielono zasięgiem prawosławia i w efekcie wychodzi na to, że np. Mołdawia i Wołoszczyzna były poza strukturami Kościoła prawosławnego, chociaż wyznawano tam prawosławie. Mapa nie obejmuje też całej Europy i tym samym wynika z niej, iż w Inflantach byli sami katolicy, co jest prawdą jedynie w odniesieniu do tzw. Łatgalii.

s. 46 – Legenda mapy zatytułowanej *Państwa Jagiellonów na przełomie XV i XVI w.* zawiera oznaczenie granic państw należących od 1526 r. do Habsburgów, które na mapie można z trudem odnieść jedynie do granicy habsbursko-tureckiej na Węgrzech i to też raczej w latach późniejszych. Ponadto Śląsk został zazna-

czony tak, jakby był odrębnym państwem. Podobnie Morawy. Państwo moskiewskie nazwano Carstwem rosyjskim, choć tytuł cara przyjął dopiero Iwan IV Groźny w 1547 r. Znajdujące się pod panowaniem Jagiellonów Węgry obcięto, pozabawiając je tym samym znacznej części terytorium. Wygląda na to, że wydawca chciał zbyt wiele pokazać na jednej mapie.

s. 51 – Z mapy prezentującej *Wyznania na terenie Polski i Litwy w I poł. XVII w.* z powodu nieprecyzyjnego rozmieszczenia zasięgu niektórych wyznań wynika, iż Gniezno, stolica arcybiskupów i prymasów Polski, było miastem luterańskim. Zaś luterański Toruń zamieszkiwali, według Autorów, katolicy. W Skandynawii natomiast dominowali kalwiński, a nie luteranie.

s. 112 – Na mapie *Europa pod koniec XVII w.*, pomijając drobniejsze nieścisłości, nie zaliczono do terytoriów należących do Habsburgów hiszpańskich Księstwa Mediolanu oraz Niderlandów Hiszpańskich (Belgii).

s. 143 – Szereg błędów zawiera mapa *Europa około 1771 r.* W składzie, oznaczonych na żółto, państw Habsburgów austriackich nie uwzględniono Niderlandów Austriackich (Belgii), choć podpisano je właściwą nazwą, a także Wielkiego Księstwa Toskanii oraz Mediolanu (notabene w tekście na s. 146 jest mowa o habsburskiej Belgii i Lombardii). Natomiast włączono do monarchii Habsburgów Korsykę, należącą od 1768 r. do Francji (wcześniej do Genui). W granicach Cesarstwa Rzymskiego znalazła się znaczna część Węgier. Pozostaje też pytanie, dlaczego do nabytków Prus przed 1771 r. zaliczono Księstwo Meklemburgii, które nigdy nie wchodziło w skład państwa pruskiego. Nie zaznaczono na mapie tzw. Pomorza Szwedzkiego. W efekcie zamieszczone pod mapą polecenie, by wskazać zmiany terytorium Królestwa Pruskiego, jest bezpodstawne. Tak samo jest z pytaniem o zdobycze Rosji, gdyż jako jeden z dwóch nabytków wskazano Czerkiesję, którą Rosjanie opanowali dopiero w 1864 r.

s. 195 – Na mapie *Rzeczpospolita po I rozbiórce* nie zaznaczono lenna Kurlandii, znajdującego się we władaniu, posłusznych wobec Rosji, Bironów. Królestwo Czech i Węgier podpisano zaś nazwą Austria, choć w ramach Królestwa Prus skrupulatnie zaznaczono prowincje: Śląsk i Prusy Wschodnie.

s. 227 – Mapa przedstawiająca *Rzeczpospolitą po III rozbiórce* nie zawiera wprawdzie błędów, ale towarzyszy jej niezręczne pytanie: „W którym zaborze znalazła się miejscowość, w której mieszkasz?”. Jestem ciekaw, co odpowiedzą uczniowie ze Szczecina, Giżycka, Zielonej Góry i Wrocławia, chyba że podręcznik skierowany jest wyłącznie do szkół z terenów Polski przedrozbiorowej.

W samym tekście podręcznika pojawiają się również, nieliczne zresztą, błędy merytoryczne. Poniżej wymieniam te, które dostrzegłem:

s. 12 – W rozdziale dotyczącym wielkich odkryć geograficznych znajdujemy zdanie mówiące, że drogę do Azji wzdłuż wybrzeży afrykańskich: „obrali portugalscy żeglarze pod dowództwem Bartłomieja Diaza, którym patronował książę

o przydomku Żeglarz”. Jest to ewidentne nieporozumienie, bowiem Bartolomeu Dias dowodził w latach 1487–1488 wyprawą zleconą mu przez króla Portugalii Jana II. Henryk Żeglarz zaś zmarł w 1460 r. i nie sposób sobie wyobrazić, aby wspierał poczynania Diasa, urodzonego ok. 1450.

s. 20 – Trudno się zgodzić z informacją, jakoby Galileusz był wynalazcą mikroskopu. Skonstruował go bowiem w 1590 r. (mikroskop optyczny) Holender Zacharias Jansen wraz ze swym ojcem Hansem. Galileusz jedynie w 1610 r. ulepszył mikroskop, wykorzystując do tego części teleskopu.

s. 30 – Nie jest prawdą, iż Marcin Luter dokonał pierwszego przekładu Biblii na język niemiecki. Przed wystąpieniem Lutra w 1517 r. było już przynajmniej 18 wydań całej Biblii w języku niemieckim. Pierwsza drukowana po niemiecku Biblia ukazała się w Strasburgu w 1466 r.

s. 34 – Król Anglii Henryk VIII został wymieniony z przydomkiem Wielki, co jest raczej pomyłką i można przypuszczać, że przydomek ten miał być przypisany, występującej na sąsiedniej stronie, córce Henryka, Elżbiecie I.

s. 36 – Fragment mówiący o tym, że Rzesza Niemiecka w epoce nowożytnej obejmowała „kilka wolnych miast (Hamburg, Bremę, Lubekę)”, jest bałamutny. Miast tych w początkach XVII w. było ponad 80. Wskazane w podręczniku: Hamburg, Brema i Lubeka to wolne miasta z okresu II Rzeszy.

s. 49 – Stwierdzenie: „Sekularyzacja Prus w 1525 r. nie objęła inflanckiej części Zakonu”, jest nieuprawnione. W XVI w. inflancki Zakon Kawalerów Mieczowych nie był częścią Zakonu Krzyżackiego, a sytuacja polityczna w Inflantach była zupełnie inna.

s. 53 – Ród Leszczyńskich był związany z Kościołem braci czeskich i nie można wymieniać go wśród najznamienitszych rodzin kalwińskich Rzeczypospolitej. Na tej samej stronie znalazły się też typowe błędne wiadomości o pacyfizmie braci polskich (arian) i noszeniu przez arianą szlachtę drewnianych mieczy. Taki miecz przypasał sobie demonstracyjnie chyba tylko jeden arianin, Piotr z Goniądza, zresztą mieszczańskiego pochodzenia.

s. 63 – Nieprawdziwa informacja, jakoby sztuka renesansowa w Polsce zaczęła się rozwijać wraz z przybyciem Bony Sforzy (w 1518 r.). Podobnie jak zdanie, że: „Za jej sprawą [tj. Bony] w pierwszej połowie XVI w. przeprowadzono gruntowną przebudowę rezydencji królewskiej na Wawelu” (s. 63–64). Sztandarowa dla polskiego renesansu przebudowa zamku wawelskiego rozpoczęła się przed małżeństwem Zygmunta I z Boną, ok. 1516 r. Jeszcze wcześniej, najprawdopodobniej w 1502 r., zaczęto budowę tzw. pałacu króla Aleksandra na Wawelu.

s. 68 – Nie można zgodzić się z twierdzeniem iż: „W folwarkach uprawiano głównie pszenicę i żyto”. Dominującym zbożem w Rzeczypospolitej było bez wątpienia żyto, pszenica wymagała lepszych gleb i łagodniejszego klimatu.

s. 72 – Błędny podpis pod ilustracją *Szlachta na sejmiku*, podczas gdy bez wątpienia chodzi o sejm, i to zapewne elekcyjny. Dowodzą tego herby poszcze-

gólnych województw Rzeczypospolitej oraz chorągwie Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego umieszczone na namiocie, symbolizującym prawdopodobnie tzw. szopę senatorską. Na dodatek podpisowi przeczy pytanie umieszczone tuż pod nim, polecające wskazanie, z jakich obszarów Rzeczypospolitej Obojga Narodów pochodzili posłowie przedstawieni na ilustracji.

s. 78 – Za panowania Stefana Batorego nie utworzono piechoty łanowej, ale piechotę wybraniecką. Różnica wbrew pozorom była spora, a oddziały łanowe powołano po raz pierwszy w 1655 r.

s. 86 – Widnieje tam nieprawdziwe zdanie, jakoby w chwili obioru Zygmunta Wazy na tron polski (w 1587 r.) jego ojciec Jan III Waza był przyszłym królem Szwecji. W rzeczywistości ojciec Zygmunta III był koronowanym szwedzkim władcą już od 1569 r.

s. 140 – Angielski styl ogrodowy nie narodził się na początku XIX w., ale ok. połowy XVIII. Jego twórca, William Kent, żył w latach 1685–1748. (Prezentowana na ilustracji słynna Zofiówka w Humaniu na Ukrainie została założona w 1796 r., a jej budowa zakończyła się pierwszych latach XIX w.).

s. 145 – Rzeczywiście król pruski Fryderyk Wilhelm I zdecydowanie unikał angażowania swojej ukochanej armii w działania wojenne, ale nie oznacza to, że: „za jego panowania Prusy nie prowadziły żadnego konfliktu zbrojnego”, bowiem przystąpiły do wojny północnej w koalicji antyszwedzkiej i w 1714 r. zajęły Szczecin, który otrzymały na mocy traktatu pokojowego w 1720 r., wraz z południową częścią tzw. Pomorza Szwedzkiego.

s. 150 – Katarzyna II nie kazała otuć męża Piotra III, aby przejąć władzę. Został on pozbawiony tronu w wyniku przewrotu pałacowego, a potem prawdopodobnie uduszony. Według oficjalnego komunikatu zmarł z powodu nagłego ataku kolek hemoroidalnych, na które cierpiał od dłuższego czasu.

s. 174 – Tadeusz Kościuszko był inżynierem wojskowym, a nie artylerzystą.

s. 217 – Zaniżono liczebność armii Rzeczypospolitej w 1792 r. do 40 tys., podczas gdy w rzeczywistości sięgała ona 60 tys. żołnierzy (niektórzy podają nawet 70 tys.).

s. 222 – Nie do końca prawdziwe jest stwierdzenie, że w bitwie pod Racławicami wojska rosyjskie przeważały liczebnie. Kościuszko miał nieco ponad 6000 ludzi (w tym żołnierzy liniowych ponad 4000), a kolumna gen. Tormasowa liczyła ok. 3000 bagnietów i szabel, podążające za nim oddziały gen. Denisowa, które w zdecydowanej większości nie zdążyły wejść do bitwy, mogły składać się z niewiele ponad 3000 żołnierzy. Natomiast Rosjanie przeważali jakościowo, byli o wiele lepiej wyszkoleni i mieli więcej dział, bo 18 wobec 12 polskich.

s. 225 – Kościuszko nie odniósł sukcesu na przedpolach Warszawy, tylko skutecznie bronił się za umocnieniami stolicy, które sam zaprojektował. Zaś Warszawa nie była atakowana przez armie „trzech zaborców”, tylko dwóch,

tj. Rosji i Prus. Austria czynnie w tłumieniu powstania kościuszkowskiego nie uczestniczyła.

Podsumowując, w mojej opinii oceniany podręcznik może być wykorzystywany w gimnazjum, ale w kolejnych wydaniach powinny zostać poprawione wskazane wyżej błędy.

2. Maria Jadczak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zajac, *Historia. Poznajemy przeszłość. Czasy nowożytne do 1815 roku*, gimnazjum klasa 2, Wydawnictwo SOP Oświatowiec Toruń, Toruń 2010

Przeznaczony dla drugiej klasy gimnazjum podręcznik toruńskiego wydawnictwa został podzielony na 43 rozdziały, a te z kolei na mniejsze podrozdziały. Na końcu zamieszczono tablice synchroniczne, indeks osób i najważniejszych terminów oraz literaturę uzupełniającą. Każdy rozdział rozpoczynają krótkie pytania, nawiązujące do wiadomości wcześniej zdobytych przez uczniów. Zaś w zakończeniu rozdziałów umieszczono lakoniczne zestawienie najważniejszych zagadnień dotyczących poruszanego tematu (oznaczone hasłem *Zapamiętaj*). Tam też znalazły się zadania oraz uzupełniające je małe teksty źródłowe. Książka jest bogato ilustrowana, a czytelne i w większości trafnie dobrane rysunki i zdjęcia oraz mapy zasługują na pochwałę. Niestety nie można tego samego powiedzieć o tekście podręcznika. Autorzy, starając się omówić wszystkie najważniejsze zagadnienia od końca XV w. do 1815 r., z oczywistych względów uczynili to w sposób bardzo pobieżny, czego efektem są liczne fałszywe uogólnienia i skróty myślowe. Przykładem może być chociażby informacja ze s. 62: „Na sejmikach deputackich wybierano przedstawicieli do trybunałów (sądów). Nadal jednak były one ważnym elementem demokracji szlacheckiej” (przy tym nawet słowem nie wspomniano o sejmikach elekcyjnych i gospodarskich). Na s. 83 znajdujemy następującą ocenę króla Henryka Walezego: „Nieznajomość języka polskiego powodowała izolację od otoczenia. Na posiedzeniach sejmu nigdy nie zabierał głosu i nie interesował się sprawami państwa”. Przede wszystkim Walezy panował w Rzeczypospolitej tylko 4 miesiące (przybył do Polski w końcu stycznia 1574, koronował się 21 lutego, a wyjechał w nocy z 18 na 19 czerwca). Co do nieznajomości języka, to rządzący 10 lat Stefan Batory nigdy nie nauczył się polskiego i z poddanymi porozumiewał się zazwyczaj po łacinie. Milczenie królów na sejmach było czymś normalnym, w ich imieniu najczęściej występował kanclerz lub podkanclerzy, a poza tym Henryk uczestniczył w jednym tylko sejmie koronacyjnym w Krakowie (22 II–2 IV 1574). Trudno też np. wytłumaczyć znaczenie zdania (s. 190): „Wkrótce kamienie z rozebranej Bastylii zaczęto wysyłać na prowincję i w ten sposób hasła głoszone przez rewolucjonistów ogarnęły całą Francję”. Podobnych przykładów można podać znacznie więcej. Dochodzą do tego dość liczne błędy merytoryczne, co w mojej ocenie poważnie utrudnia właściwe wykorzystanie podręcznika w szkole. Dostrzeżone przeze mnie pomyłki faktograficzne tworzą dość długą listę:

s. 5 – Trudno się zgodzić ze stwierdzeniem, jakoby do osiągnięć cywilizacyjnych Europy w XV w. należało zaliczyć wprowadzenie kołowrotów i lin oraz koła wodnego, znanych przecież i stosowanych już w starożytności.

Nie można też wiązać wzrostu znaczenia piechoty tylko z upowszechnieniem broni palnej, o czym najlepiej świadczą przykłady angielskich łuczników i szwajcarskich pikinierów.

s. 6 – Astrolabium służyło (podobnie jak później sekstant) do wyznaczania szerokości geograficznej, a nie „współrzędnych geograficznych (długości i szerokości)”.

s. 16 – Wspominając Francisa Drake’a, warto chyba odnotować, iż sławę obok działalności korsarskiej przyniosło mu drugie w dziejach opłynięcie świata.

s. 17 – W informacji pod tekstem źródłowym przekreślono personalia autora, zamiast Las Casas de Bartolome powinno być Bartolomé de Las Casas.

s. 18 – Zamieszczona tam ilustracja przedstawia raczej kopalnię rud metali, a nie węgla kamiennego.

s. 42 – Przy omawianiu wojny chłopskiej w Niemczech warto chociaż wspomnieć o anabaptyzmie.

s. 47 – Król Czech i Węgier, Władysław, był synem, a nie bratem Kazimierza Jagiellończyka.

Na mapie niedokładnie zaznaczono Inflanty, Chanat Krymski i Królestwo Neapolu.

s. 48 – Inicjatorem zorganizowania zjazdu wiedeńskiego był Władysław Jagiellończyk, Zygmunt I raczej tylko poparł pomysł brata.

s. 49 – Na uproszczonym drzewie genealogicznym mającym przedstawiać związki dynastyczne Jagiellonów z Habsburgami brakuje najważniejszej osoby, czyli Elżbiety Habsburżanki, żony Kazimierza Jagiellończyka.

s. 51 – Ilustracja prezentuje autentyczne wydarzenie z 29 VIII 1541 r., kiedy to sułtanowi Sulejmanowi Wspaniałemu, przybyłemu z odsieczą pod oblężoną przez wojska Habsburgów Budę, na jego osobiste życzenie zaprezentowano 14-miesięcznego Jana Zygmunta Zapolyę, przyniesionego do tureckiego obozu przez mamkę. Wbrew podpisowi widniejącemu w podręczniku regentka i matka niemowlaka Izabela Jagiellonka nie uczestniczyła w tym spotkaniu, nie odbywało się ono na dworze sułtańskim, a mały Zapolya był wówczas wybrany na króla Węgier (choć nie był koronowany).

s. 52 – Na mapie pokazującej podział Inflant po 1570 r. nie zaznaczono wszystkich terenów zajętych przez Moskwę. Do cara należał wtedy Dorpat z obszarem obejmującym mniej więcej późniejsze województwo dorpackie oraz Połock.

s. 54 – W podpisie pod ilustracją zawarta została błędna informacja, jakoby komornicy odrabiali pańszczyznę pieszą. W rzeczywistości z racji nieposiadania ziemi nie byli zobowiązani do pracy pańszczyźnianej, co można zresztą wywnioskować z ostatniego zdania umieszczonego na tejże stronie.

s. 56 – Nie sposób uznać, że poczta w XVI-wiecznej Polsce „służyła połączeniami z najważniejszymi ośrodkami gospodarczymi w Europie”, ponieważ łączyła jedynie Kraków z Wenecją (przez Wiedeń i Graz). Nieporozumieniem jest też określanie jej mianem „Poczty Państwowej”, gdyż prowadziła ją rodzina Montelupich na mocy królewskiego przywileju.

s. 60 – Niezrozumiały jest podpis pod rysunkiem, mówiący, iż przedstawia on szlachcica w stroju zimowym i letnim, podbita futrem odzież była bowiem noszona nie tylko zimą. Widniejące zaś u boków obu postaci szable to nie, jak chcą Autorzy, karabele, ale tzw. szable w typie polsko-węgierskim, typowe dla Rzeczypospolitej przełomu XVI i XVII w.

s. 61 – W schemacie obrazującym strukturę sejmu walnego zawarto nieprecyzyjne twierdzenie, jakoby król przewodniczył obradom. Natomiast nie wspomniano o marszałku izby poselskiej.

Nie można pisać, że od początku XVI w. sejmy odbywały się w Warszawie, ponieważ pierwszy raz obradowano tam dopiero w 1529 r. (po inkorporacji Mazowsza do Korony). Podobnie jest z Toruniem, gdzie sejm miał miejsce w 1519 r., oraz z Bydgoszczą, w której stosując precyzyjne nazewnictwo, koło obozowe pospolitego ruszenia obradowało w 1520 r.

s. 64 – Wymienianie kapusty wśród warzyw upowszechnionych w Polsce przez królową Bonę jest nieporozumieniem. Nie można też mówić o zasługach Bony dla rozwoju teatru.

s. 65 – Rozpoczęcie ok. 1504 r. przebudowy Wawelu w stylu renesansowym należy wiązać z osobą króla Aleksandra Jagiellończyka, a nie Zygmunta.

s. 71 – Niesłuszne jest stwierdzenie, jakoby w XIV w. osiedlali się w Wielkim Księstwie Litewskim tatarscy jeńcy i emigranci z Chanatu Krymskiego, ponieważ powstał on dopiero w wieku XV, ok. 1427 r., z rozpadu Złotej Ordy.

s. 72 – Błędnie oznaczono na mapie siedzibę metropolii prawosławnej w Połocku, podczas gdy znajdowała się ona w Kijowie.

s. 73 – Jak to często bywa w podręcznikach szkolnych i tutaj znajdujemy wzmiankę o drewnianych mieczach arian, wzbogaconą o informację, iż nosili je „na sznurku”.

s. 76 – Zygmunt August w 1529 r. nie objął władzy jako wielki książę litewski, a tylko otrzymał tytuł wielkoksiążęcy. Rządy na Litwie ojciec przekazał mu dopiero w 1544 r.

s. 77 – Artyleria nie wchodziła w skład wojska kwarcianego.

Obrady sejmu lubelskiego w 1569 r. opuściła potajemnie (w nocy z 28 II na 1 III) nie „część posłów litewskich należących do magnaterii”, ale zdecydowana większość. W Lublinie pozostało tylko kilku posłów z Podlasia, a poza tym spoza grona poselskiego: podkanclerzy Ostafi Wołłowicz, podskarbi litewski Ławryn Wojna, pisarz wielki litewski Mikołaj Naruszewicz, pisarze Michał Haraburda i Maciej Sawicki oraz wojewoda kijowski Konstanty Wasyl Ostrogski.

s. 78 – Informacja, jakoby do kompetencji marszałka wielkiego należało dbanie o porządek i bezpieczeństwo w państwie, jest nieścisła, spełniał on taką funkcję jedynie w miejscu pobytu króla. Zaś marszałek nadworny nie zajmował się zaopatrzeniem dworu monarchy i zarządzaniem jego wydatkami, a tylko w razie potrzeby zastępował marszałka wielkiego. Poza tym centralni urzędnicy koronni mieli inny zakres obowiązków niż litewscy.

s. 79 – Magnaci koronni nie obejmowali najwyższych urzędów litewskich.

s. 93 – Akademia Wileńska powstała w 1579 r., a nie w 1578 (właściwa data została podana na s. 85).

s. 100 – W podpisie pod ilustracją przedstawiającą bitwę pod Lepanto napisano, że było to ostatnie starcie z udziałem galer, co jest nieprawdą. Przykładem może być bitwa koło półwyspu Hanko na wodach Zatoki Fińskiej w lipcu 1714 r., kiedy to flota cara Piotra I, złożona wyłącznie z galer i jednostek o napędzie wiosłowo-żaglowym, pokonała flotę szwedzką.

s. 101 (podpis pod rysunkiem) – Wysokie burty okrętów nie są dogodne do abordażu, a wręcz przeciwnie.

s. 107 – Rozejm w Dywilinie został podpisany 11 XII 1618 r., a miał obowiązywać od 3 I 1619.

s. 112 – Zupełnym nieporozumieniem jest zdanie, iż: „Najpotężniejsi magnaci ukraińscy nazywani byli kniaziami”. Na następnej stronie (s. 113) jest mowa o „wojskach kniaziów ukraińskich”, walczących z powstaniem Chmielnickiego.

s. 117 – Bogusław Radziwiłł nie podpisał układu z Szwecją w Kiejdanach (20 X 1655), ponieważ nie było go już wówczas na Żmudzi, gdyż wyjechał na Podlasie. Notabene pod aktem kiejdańskim widnieją 1142 podpisy szlachty litewskiej.

s. 118 – Eksponowanie informacji, iż Tyszowce znajdują się „na Lubelszczyźnie” jest nieuprawnione. Wprawdzie zgadza się to z obecnym podziałem regionalnym Polski, ale w XVII w. było to województwo bełskie.

s. 120 – Nieprawdą jest, jakoby Stefan Czarniecki wyruszył do Danii, dowodząc armią, w skład której obok polskich wchodziły również oddziały cesarskie i brandenburskie. Czarniecki dysponował jedynie własną polską dywizją (liczącą 3500 jazdy i 1000 dragonów), a siły austriackie i elektorskie mu nie podlegały.

s. 122 – Nie sposób zgodzić się z twierdzeniem, że wielonarodowy Siedmiogród był „zamieszkały głównie przez Węgrów”.

s. 125 – Wspomniano o przegranej przez Polaków pierwszej bitwie pod Parkanami (7 X 1683), ale nie ma ani słowa o drugiej, w której wojska Sobieskiego rozgromiły oddziały tureckie (9 X 1683).

s. 128–129 – Rolniczy charakter większości miasteczek w Rzeczypospolitej był czymś typowym i nie wynikał ze zniszczeń wojennych drugiej połowy XVII w., które co najwyżej rozszerzyły to zjawisko.

s. 130 – Trudno zrozumieć, o co chodziło Autorom, gdy przy okazji omawiania kryzysu ekonomicznego w XVII-wiecznej Polsce napisali, że wiele rodzin

szlacheckich było zmuszonych do wydzierzawiania swoich dóbr. Co więcej, z opisu wynika, iż dzierżawcami zostawali magnaci.

s. 132 – Zdanie: „Wielu braci polskich osiedliło się w Holandii, przyczyniając się do rozwoju tego państwa”, jest nieporozumieniem. Największe skupiska emigrantów ariańskich były w Siedmiogrodzie i Prusach Książęcych, do Holandii zawitali nieliczni i nie mieli żadnego istotnego wpływu na rozkwit Niderlandów.

s. 152 – August II nie powierzał szlachcie saskiej wysokich urzędów państwowych w Rzeczypospolitej.

s. 154 – Fryderyk III został w Królewcu koronowany na króla w Prusach (in Prussia), a nie na króla Prus.

s. 155 – Na mapie źle zaznaczono granice Prus w 1618 r., zaliczając do nich zachodnią część Pomorza (późniejsze Pomorze Szwedzkie, włączone do Prus w 1720 r.).

s. 156 – Pisząc o ograbieniu przez Fryderyka II mennicy i wybijaniu ze zrabowanych matryc fałszywych polskich monet, należało chyba wspomnieć, iż mennica ta znajdowała się w Saksonii.

s. 160 – Założenie Biblioteki Żałuskich nie było spowodowane wzrastającym w Rzeczypospolitej zainteresowaniem czytelnictwem, ale wspólną pasją braci Józefa i Andrzeja Żałuskich.

s. 174 – Piotr I nie utworzył regularnej armii w Rosji, gdyż istniała ona już wcześniej. Można wspomnieć np. oddziały strzelców zorganizowane przez Iwana IV.

s. 175 – Maria Teresa nigdy nie była cesarzem rzymskim (tym bardziej koronowanym).

s. 189 – Konstytuante powołano nie 19 VI, ale 9 VII 1789.

s. 200 – Nie można zgodzić się z informacją, podaną na początku podrödziału opisującego okoliczności i zasięg I rozbioru, że: „Kryzys polityczny Rzeczypospolitej wykorzystali jej zachodni sąsiedzi”. Polska miała wówczas tylko jednego zachodniego sąsiada, tj. Prusy, zaś z Austrią graniczyła od południa, a z Rosją od wschodu.

Stwierdzenie, iż w wyniku I rozbioru: „Austria przyłączyła Małopolskę i zachodnią część Podola”, jest nieprecyzyjne. Należy do tego dodać jeszcze województwa ruskie i bełskie.

s. 202 – Trudno zaakceptować opinię, jakoby w XVIII-wiecznej Rzeczypospolitej dominowała uprawa jęczmienia.

s. 206 – Towarzystwem do Ksiąg Elementarnych kierował inicjator jego powołania i przewodniczący, Ignacy Potocki, zaś Grzegorz Piramowicz był głównym sekretarzem.

s. 209 – Nieuprawnione jest odnoszące się do Sejmu Wielkiego stwierdzenie, że: „W ciągu dwóch lat nie zdołał on wprowadzić oczekiwanych zmian ustrojowych”.

wych”. Przecież w 1788 r. uchwalono aukcję i reformę wojska, a w 1789 zniesiono Radę Nieustającą oraz wyłoniono Deputację do Formy Rządu, mającą opracować projekt zmian ustroju Rzeczypospolitej (o reformach tych wspomniano zresztą na s. 210). Nie można też zgodzić się ze sformułowaniem, iż: „przez ostatnie dwa lata sejm pracował w podwojonym składzie, dlatego nazwany został Sejmem Wielkim albo **Czteroletnim**”.

s. 219 – Jakub Jasiński był wprawdzie poetą, ale także, a może przede wszystkim, oficerem (w momencie wybuchu powstania 1794 r. pułkownikiem).

s. 220 – Kościuszko nie nobilitował Wojciecha Bartosa, natomiast nadał mu nazwisko Głowacki i mianował chorążym regimentu grenadierów krakowskich.

s. 221 – Na mapie źle zaznaczono trasę marszu Madalińskiego.

s. 227 – Nie można zgodzić się z twierdzeniem, jakoby po rozbiorach Rosja „zaczęła decydować o polityce całego kontynentu”.

s. 231 – Dla końca XVIII w. lepiej chyba używać nazwy Królestwo Sardynii niż Piemont.

Zła kolejność wydarzeń. Napoleon najpierw zajął Malte, a dopiero potem Aleksandrię i Kair.

Bitwa morska pod Abukirem (1–2 VIII 1798) została stoczona w zatoce Abu Kir u ujścia Nilu, ale nie w delcie.

s. 242 – Jan Kozietułski nie dowodził wspólnie z Wincentym Krasińskim szwoleżerami gwardii w Hiszpanii. Był jedynie szefem 3. szwadronu (jednego z czterech).

Pod Raszynem (1809) armia Księstwa Warszawskiego nie odniosła zwycięstwa nad Austriakami. Co najwyżej, bitwę można uznać za taktycznie nierozstrzygniętą.

Nie tylko ziemianie wielkopolscy byli zadłużeni w bankach pruskich, ale wszyscy ziemianie z terenów zaboru pruskiego (dokładnie w tekście chodzi o ziemie II i III zaboru).

3. Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach, *Historia. Człowiek i jego cywilizacja*, gimnazjum, podręcznik dla klasy drugiej, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010

Podręcznik zajmuje się okresem od XIV do końca XVIII w. Może to budzić dyskusję, zwłaszcza że historycy przyzwyczajeni są do wyraźnego oddzielania średniowiecza od epoki nowożytnej. Składa się z siedmiu rozdziałów, podzielonych na podrozdziały. Na końcu zamieszczono dwa indeksy. Pierwszy obejmuje nazwiska, drugi nazwy i pojęcia wyróżnione w tekście. Każdy rozdział poprzedzony jest – spisem omawianych w nim zagadnień, wykazem najważniejszych dat, umieszczonym na osi czasowej, oraz dużą mapą odnoszącą się do podejmowanej w rozdziale tematyki. Niestety wszystkie te mapy zostały umieszczone tak nieśczęśliwie (na zszytciu kartek), że spory ich fragment jest po prostu niewidoczny

(s. 6–7, 42–43, 88–89, 132–133, 156–157, 196–197, 234–235). W tekście znajdują się również mniejsze mapy, na szczęście już bez tego mankamentu. Poszczególne podrozdziały zakończone są krótkim podsumowaniem, ujętym w zwięzłe punkty, a także zestawem pytań i poleceń. Uzupełnieniem są stosunkowo liczne teksty źródłowe (towarzyszą im osobne polecenia). Podręcznik został też wzbogacony w drobne ciekawostki, oznaczone hasłem *Czy wiesz, że...* Znalazło się również miejsce na marginesach na wyjaśnienie trudniejszych terminów i pojęć (*Słowniczek*). W książce zamieszczono liczne kolorowe ilustracje opatrzone komentarzami (wydaje się to obecnie regułą w podręcznikach przeznaczonych dla gimnazjum). Niestety dokładna lektura podręcznika ujawnia znaczną liczbę czasem poważnych, a czasem drobnych, błędów merytorycznych i nieścisłości, które przysłaniają ewentualne zalety. Wydaje się, że niedociągnięcia te mogą w dużym stopniu przeszkadzać uczniom w używaniu książki. Rzetelny nauczyciel będzie zmuszony do częstego korygowania treści. Rodzi się pytanie, czy nie lepiej wybrać inny podręcznik, niezawierający rzeczowych pomyłek? Wszystkie zauważone błędy wymieniam w kolejności występowania:

s. 8 – Wbrew twierdzeniu autorek Kazimierz Wielki miał męskich potomków, ale niestety z nieprawego łoża. Przynajmniej dwaj: Niemierza i Jan są historycznie potwierdzeni.

s. 9 – Nieprecyzyjne jest zdanie, jakoby: „Aż do końca XIV w. Litwa pozostawała jedynym pogańskim państwem w Europie Wschodniej”, gdyż w rzeczywistości była jedynym takim krajem w całej Europie.

Pod zdjęciem przedstawiającym zamek w Trokach, zamieszczono informację, iż został wzniesiony w XIV–XV w., bez wzmianki, że tak naprawdę jest to rekonstrukcja wykonana głównie w drugiej połowie XX w.

s. 12 – W notatce poświęconej Jadwidze Andegaweńskiej napisano, jakoby zmarła: „kilka tygodni po śmierci swojego jedynego dziecka”, podczas gdy w rzeczywistości Jadwiga umarła na gorączkę połogową 17 VII 1399 r., 4 dni po swojej córce Elżbiecie Bonifacji, zmarłej 13 VII (urodzonej 22 VI 1399).

s. 14 – Widnieje tam polecenie: „Przeczytaj tekst źródłowy, a następnie napisz, jak brzmiałaby ta umowa, gdyby Jagiełło zwracał się do współczesnych Polaków”. Chodzi o przytoczony na s. 11, bardzo okrojony, fragment umowy w Krewie z 14 VIII 1385 r. Nie wiem jednak, jak uczeń gimnazjum miałby go dostosować do naszych współczesnych realiów i po co.

s. 15 – Podano rok 1226 jako datę sprowadzenia Krzyżaków do Polski, chociaż już jakiś czas temu zostało to przez naukowców zakwestionowane. Konrad Mazowiecki wystawił przywilej dla Krzyżaków w 1228 r., natomiast pierwsi bracia przybyli do ziemi chełmińskiej w 1231 r. Wystawiona dla wielkiego mistrza krzyżackiego przez cesarza Fryderyka II w Rimini złota bulla, datowana na 1226 r., okazała się falsyfikatem.

s. 16 – Trudno zrozumieć, dlaczego umieszczono w podręczniku dość dużą ilustrację przedstawiającą obraz *Bitwa pod Grunwaldem* Jana Matejki, wzbogacony o szkic, na którym zaznaczono cyframi uwidocznione przez Matejkę na obrazie postacie historyczne. Wiadomo przecież, że malarz dość swobodnie potraktował w swoim dziele realia epoki, a wyobrażenia poszczególnych osób zupełnie nie odpowiadają rzeczywistości. Podobnie jest w przypadku obrazu *Hołd pruski* na s. 90. Tam fantazja Matejki jest szczególnie widoczna w zestawieniu z opisem ceremonii hołdu, przytoczonym w sąsiednim tekście źródłowym (s. 91). Same Autorki polecają uczniom znalezienie różnic między wizją malarską Matejki a źródłem (s. 95, pytanie 4). Na s. 129 tak samo przedstawiono obraz *Stefan Batory pod Pskowem*. Kolejny taki przypadek to fragment obrazu *Konstytucja 3 maja* ze s. 258; m.in. skrupulatnie zaznaczono tam pod numerem 5 Jana Dekerta, którego Matejko umieścił na malowidle, chociaż burmistrz Warszawy zmarł 4 X 1790 r., a więc przed uchwaleniem konstytucji.

s. 17 – Na temat liczebności wojsk obu stron pod Grunwaldem trwają nadal dyskusje. Rozbieżności są na tyle duże, iż prezentowanie w podręczniku dokładnych liczb, bez jakiegokolwiek komentarza, jest błędem.

s. 20 – Stanowcze stwierdzenie, jakoby starcie pod Grunwaldem było największą bitwą średniowiecza, jest niewłaściwe. Nawet jeśli uwzględnimy tylko Europę, to np. Hiszpanie wskazały bitwę pod Las Navas de Tolosa z 1212 r. Bez wątpienia większe siły walczyły pod Ankarą w 1402 r.

s. 22 – W notatce umieszczonej pod zdjęciem nagrobka św. Katarzyny Sienieńskiej odnotowano, iż w 1999 r. została ona ogłoszona przez papieża Jana Pawła II patronką Europy, obok św. Wojciecha. Nie spotkałem się z tym, aby św. Wojciech był wymieniany wśród patronów Europy, natomiast z pewnością są nimi niewymienieni w podręczniku: Benedykt z Nursji (ogłoszony patronem Europy przez Pawła VI), Cyryl i Metody, Brygida Szwedzka i Edyta Stein (ogłoszeni przez Jana Pawła II).

s. 32 – W bitwie na Zalewie Wiślanym (w Zatoce Świeżej) zwyciężyła flota Elbląga i Gdańska, a nie wojska polskie.

s. 35 – Wymienianie Włochów i Francuzów wśród narodów zamieszkujących monarchię jagiellońską jest chyba nieporozumieniem.

s. 40 – Nie można w książce do gimnazjum pisać, iż na Ołtarzu Wita Stwosza ukazano „sceny biblijne i sceny z życia ówczesnego Krakowa”. Pokazane tam zostało Zaśnięcie Najświętszej Marii Panny (w środkowej szafie) oraz tzw. sześć radości Marii od Zwiastowania po Zesłanie Ducha Świętego (na ruchomych skrzydłach). Oczywiście wyrzeźbione ubiory i sprzęty odpowiadają temu, co było używane w XV-wiecznym Krakowie, ale nie jest to temat dzieła Stwosza.

s. 42 – Znajdującą się tam mapę dość dziwnie zatytułowano: *Wielkie odkrycia geograficzne (XIII–XVI w.)*, nie wiadomo, dlaczego zaliczając do wielkich odkryć podróż Marco Polo. Przy tym mylnie zaznaczono obszary znane Europej-

czykom w XVI w., ponieważ można uznać, że należały do nich także: Australia, Nowa Zelandia, Nowa Gwinea, Cieśnina Beringa.

s. 49 – Sekstant nie był znany w XV, ani w XVI w., ponieważ skonstruowano go dopiero w 1731 r.

Opis karaweli nic nie wnosi i jest mylący, bowiem sugeruje, że inne statki nie miały tego, co Autorki nazwały ruchomymi żaglami, sterem na rufie itp.

s. 50 – Ilustracja przedstawia nie karawelę, ale karakę. Jej autor Theodor de Bry nie był Francuzem, tylko Flamandem. Zajmował się kartografią i napisał słynne dzieło pt. *Wielkie podróże*, z którego pochodzi także kilka innych rycin wykorzystanych w podręczniku (s. 51, 53, 56).

s. 52 – Autorem tekstu źródłowego, zawierającego fragment dziennika wyprawy 1492 r., był Krzysztof Kolumb, zaś Bartolomeo de Las Casas sporządził konspekt z oryginału, który zresztą zaginął.

s. 53 – Autorki błędnie identyfikują Kalikat z dzisiejszą Kalkutą. Kalikat, do którego dotarł w 1498 r. Vasco da Gama, leży w południowo-zachodnich Indiach, zaś Kalkuta w północno-wschodnich, w delcie Gangesu.

Na s. 53 i 54 znajdujemy informację, iż Vasco da Gama wypłynął z Lizbony na czele 4 statków, a wróciły tylko 2. Z kolei w tabelce na s. 55 podano, jakoby wyruszyły 3, natomiast powrócił 1. Faktycznie wyprawa liczyła 3 statki: karaki (naus) – *São Gabriel* i *São Rafael* oraz karawelę – *Berio*, wiozącą zaopatrzenie. Wróciły dwa: *Berio* i *São Gabriel* (*São Rafael* osiadł na mieliźnie koło Mombasy i został zniszczony przez załogę, którą rozdzielono między pozostałe statki).

s. 55 – Należąca do wyprawy Magellana *Victoria* była karaką, nie karawelą.

s. 56–57 – Odnoszące się do skutków odkryć geograficznych dla ludów prekolumbijskich zdanie: „Największą stratą było spalenie bibliotek, pełnych uczonych ksiąg, które mogłyby pomóc w poznaniu Nowego Świata”, jest ewidentną pomyłką.

s. 60 i 61 – Kawa nie pochodzi z Nowego Świata, tylko z Afryki (z Etiopii), a do Europy trafiła za pośrednictwem Turków. Podobnie herbata też nie wywodzi się z Ameryki, ale z Chin.

s. 61 – „Bogatsi zaczęli stroić się w jedwabie” nie po odkryciu Nowego Świata i morskiej drogi do Indii, a znacznie wcześniej. Sugerowanie przy tym, że odrodzenie (renesans) było konsekwencją odkryć geograficznych jest nieuprawnione (świadczy o tym chociażby następny, 4 podrozdział pt. *Narodziny renesansu*).

s. 62 – Dante został nazwany prekursorem renesansu, choć obecnie jest uznawany za poetę ściśle średniowiecznego.

Niezbýt właściwe jest zaliczanie Neapolu (właściwie Królestwa Neapolu) do państw-miast.

s. 67 – Leonardo da Vinci nie wynalazł katapulty, była ona znana i używana już w starożytności i średniowieczu.

s. 69 – Oblężenie Olsztyna przez wojska Albrechta Hohenzollerna miało miejsce nie w 1520 r., ale w styczniu 1521.

s. 74 – Trudno się bez zastrzeżeń zgodzić z twierdzeniem, że na początku XVI w.: „Rzesza Niemiecka przodowała pod względem rozwoju gospodarczego w Europie”.

Autorki piszą o Lutrze jako profesorze Uniwersytetu w Wittenberdze, natomiast nie wspominają, iż był augustiańskim mnichem i doktorem teologii.

s. 90 – Wbrew opinii zawartej w podręczniku, nie wydaje się, aby król Zygmunt I Stary prowadził „aktywną politykę w rejonie Morza Bałtyckiego”.

s. 91 – Nie sposób zgodzić się ze stwierdzeniem, że podczas wojny z Krzyżakami w latach 1519–1521: „wojska polskie zajęły niemal całe terytorium państwa zakonnego”.

s. 93 – Trudno powiedzieć, co Autorki miały na myśli, pisząc o jakiś portach i umocnieniach rozbudowywanych przez Polaków na wybrzeżu Bałtyku podczas I wojny północnej.

s. 99 – Na sejmikach elekcyjnych nie wybierano stolników, a jedynie 4 kandydatów na: podkomorzego, sędziego ziemskiego, podsędką i pisarza.

Wymieniając i omawiając rodzaje sejmików, całkowicie pominięto sejmiki deputackie i gospodarskie.

Twierdzenie, jakoby zjazdy, zwane sejmami walnymi, wykształciły się już za panowania królowej Jadwigi, jest ryzykowne i nie ma podstaw w dotychczasowych badaniach.

s. 104 – Dziesięć miniaturowych portretów Jagiellonów zostało wykonanych w warsztacie Łukasza Cranacha Młodszego, ale nie wiadomo, czy zrobił je sam mistrz.

s. 105 – Nieścisłe jest stwierdzenie, jakoby część magnatów litewskich opuściła sejm lubelski 1569 r.

Wspomniano o inkorporacji do Korony: Wołynia, Podola i Ukrainy, natomiast pominięto Podlasie. Zamiast Podole lepiej napisać dokładnie Braclawszczyzna lub chociażby Podole Litewskie.

s. 112 – Dużym i mylącym uproszczeniem jest twierdzenie, że polski strój szlachecki powstał w XVI w. i przetrwał „jako obowiązujący” aż do czasów oświecenia.

s. 114 – Bartłomiej Berrecci został sprowadzony do Polski jeszcze przed przyjazdem Bony, być może przez prymasa Jana Łaskiego. Warto też chyba wspomnieć, że przebudowy Wawelu nie dokonał sam, ponieważ rozpoczął ją Franciszek z Florencji.

s. 115 – Zdanie mówiące o tym, iż: „Rej jako pierwszy pisał po polsku” jest nieporozumieniem. Wcześniej w języku polskim pisał chociażby Biernat z Lublina, autor modlitewnika *Raj duszny*, wydane w 1513 r.

s. 116 – Odnoszące się do Akademii Krakowskiej sformułowanie, jakoby: „W epoce odrodzenia była ona jedną z najlepszych szkół wyższych w Europie”, jest zdecydowanie na wyrost.

s. 123 – Nie wiem, dlaczego ograniczono zasięg prawosławia w Rzeczypospolitej, nie wymieniając wśród zamieszkałych przez jego wyznawców województw: ruskiego, wileńskiego, trockiego, podlaskiego, chełmskiego, bełskiego i lubelskiego.

s. 125 – Raczej mało prawdopodobne jest, aby Jan Zamoyski był pomysłodawcą elekcji *viritim*.

s. 133 – Na mapie źle zaznaczono Podole.

s. 134 – Wśród państw bezpośrednio zaangażowanych w wojnę trzydziestoletnią brak Niderlandów i Siedmiogrodu.

s. 138 – Niezrozumiały schemat merkantyizmu francuskiego. Np. jak wytłumaczyć zaznaczone na nim wysokie cła wywozowe, skoro jedną z podstaw merkantyizmu było dbanie o zachowanie dodatniego bilansu płatniczego?

s. 142 – Na ilustracji przedstawiono muszkietera piechoty, a dodany do niej opis dotyczy muszkietera gwardii królewskiej. Spopularyzowani w powieści Aleksandra Dumasa muszkieterowie byli kawalerzystami, w 1622 r. utworzono dwie konne kompanie muszkieterów królewskich – szarą i czarną (od maści dosiadanych koni), należały one do gwardii tzw. Domu Czerwonego (*Maison Rouge*), służącego poza pałacem królewskim, obie kompanie muszkieterskie zostały zlikwidowane w 1775 r.

s. 144, pyt. 1 – „Szarą eminencją” nazywano nie kardynała Richelieu, ale jego bliskiego doradcę, kapucyna, ojca Józefa (*Francois Joseph Le Cleve du Tremblay*), od koloru jego zakonnego habitu.

s. 145 – Jaki sens ma polecenie uczniom, by porównali sposób zajmowania miejsc w angielskiej Izbie Gmin z układem w polskim sejmie, na podstawie dwóch różnych ilustracji, z których jedna przedstawia samą angielską Izbę Gmin, a druga (s. 100) połączone izby parlamentu Rzeczypospolitej tj. senat i sejm, oczywiście z zasiadającym na tronie królem. Były to zupełnie inne sytuacje i całkiem inne systemy, o których zresztą podręcznik dokładnie nie informuje.

s. 146 – W angielskiej Izbie Lordów nie zasiadała „wyłącznie szlachta rodowa”, tylko parowie duchowni i świeccy. Wśród tych pierwszych mogli być przedstawiciele nieszlachty, np. pochodzący z rodziny kupieckiej arcybiskup Cantenbury, William Laud.

s. 154 – Trudno zgodzić się z zaliczeniem Gabriela Fahrenheita do XVII-wiecznych wynalazców. Urodził się on wprawdzie w 1686 r. (w Gdańsku), ale działalność naukową prowadził w wieku XVIII.

s. 158 – Walka arcyksięcia Maksymiliana o tron Rzeczypospolitej, w trakcie której m.in. oblegał Kraków i stoczył bitwę pod Byczyną, została określona skromnym mianem „zbrojnych potyczek”, bez wymienienia jednego chociażby starcia.

s. 159 – Twierdzenie, że za panowania Zygmunta III Wazy wokół Jana Zamoyskiego skupili się „głównie dawni działacze ruchu egzekucyjnego i różnowercy”, jest nieporozumieniem.

s. 160 – Omawiając politykę króla Władysława IV, Autorki napisały: „Władysław IV starał się stworzyć silną flotę morską, przy pomocy której mógłby wzmocnić polską obecność nad Morzem Bałtyckim. W tym celu zakładał porty. Miejscowość Władysławowo wzięła swą nazwę od imienia królewskiego, a Wejherowo – od nazwiska starosty puckiego i współpracownika króla, Jana Wejhera”. Z próbami stworzenia floty można się jeszcze zgodzić, ale wybudowane za Władysława na wybrzeżu dwa forty: Władysławowo i Kazimierzowo nie były portami. Dzisiejsze Władysławowo nosi taką nazwę dopiero od 1952 r., wcześniej miejscowość ta nazywała się Wielka Wieś (Grosendorf). Wejherowo zaś nawet nie leży nad morzem.

s. 165 – Przedstawionego na ilustracji husarza określono dziwnym mianem: „pancerny husarski” (podobnie na s. 187). Nie wiem, dlaczego użyto takiego nowego pojęcia, ale wprowadza ono czytelnika w błąd, gdyż istniała w Polsce odrębna formacja kawaleryjska zwana pancernymi, różniąca się od husarii. Nie sposób też zaakceptować informację odnoszącą się do skrzydeł husarskich, jakoby: „ich wygląd mógł płoszyć konie nieprzyjaciela w czasie bitwy”. Istnieją hipotezy, iż szum wydawany przez skrzydła husarii podczas szarży płoszył konie wroga, ale nie sam wygląd.

Wbrew sugestii podręcznika pod Kircholmem nie walczyło pospolite ruszenie. Wypada też dla porządku sprostować, że nie zwyciężyli tam Polacy, ale armia Rzeczypospolitej, dowodzona przez litewskiego hetmana.

s. 166 – W bitwie pod Oliwą szwedzki galeon *Tigern* nie został zniszczony, tylko zdobyty przez polską flotę.

s. 167 – W ugodzie kiejdańskiej oddano całe Wielkie Księstwo Litewskie pod protekcję Karola X Gustawa i nie było w niej mowy o utworzeniu jakiegoś „niewielkiego państewka” dla Janusza Radziwiłła. Prawdopodobnie zaszła tutaj pomyłka z traktatem w Radnot, zgodnie z którym Bogusław Radziwiłł miał otrzymać województwo nowogródzkie. Zresztą o porozumieniu w Radnot nie wspomniano w podręczniku ani słowem.

Nie można wiązać konfederacji w Tyszowcach (zawartej 29 XII 1655, już po wyruszeniu Jana Kazimierza z powrotem do kraju 18 XII 1655) z pierwszym okresem „potopu szwedzkiego”. Tym bardziej, iż było to już po oblężeniu Jasnej Góry (18 XI–27 XII 1655), które opisano później w osobnym podrozdziale.

s. 168 – Po powrocie Jana Kazimierza ze Śląska, Stefan Czarniecki nie stanął na czele wojska konfederatów, tylko został przez króla mianowany regimentarzem armii koronnej. Nie był też wówczas hetmanem, bo został nim dopiero 2 I 1665 r.

s. 171 – Iwan III nie był poprzednikiem Iwana IV Groźnego. Bezpośrednio przed Iwanem IV rządził jego ojciec, Wasyl III (syn Iwana III). W odróżnieniu od dziada Iwana III zwanego Srogim, Iwan Groźny nie tylko tytułował się carem, ale co ważniejsze, koronował się na cara 16 I 1547 r.

s. 172 – Pierwsze konflikty z Rosją miały miejsce nie za Zygmunta Augusta i Stefana Batorego, a już w końcu XV w. Od czasów panowania Aleksandra Jagiellończyka Wielkie Księstwo Litewskie toczyło liczne wojny z Moskwą, często przy wydatnej pomocy Polski (o czym zresztą podręcznik nieco wcześniej wspomina). Trudno zrozumieć, dlaczego monarchia jagiellońska jest w książce raz traktowana jako całość, a drugi raz jak dwa odrębne państwa.

s. 172 – Dymitr Samozwaniec I nie mógł się podawać „za cudownie ocalałego drugiego syna Iwana Groźnego”, ponieważ był jego czwartym synem (1 – Dymitr, 2 – Iwan, 3 – Fiodor).

Człowiekiem „grubych i brzydkich obyczajów” był Dymitr Samozwaniec II, jego poprzednik (prawdopodobnie w rzeczywistości były mnich Grigorij Otriepiew) był dobrze wychowany.

Dymitr Samozwaniec I nie wkroczył do Moskwy „na czele wojsk polskich”, choć było w nich wielu Polaków. Niemniej cała impreza miała prywatny charakter, a w szeregach żołnierzy Samozwańca raczej przeważali kozacy.

s. 173 – Wojska Zygmunta III nie oblegały Smoleńska „przez kilka tygodni”, ale ponad 20 miesięcy, od 29 IX 1609 do 13 VI 1611.

s. 174 – Podkreślanie przy okazji omawiania okoliczności ofiarowania w 1610 r. przez bojarów moskiewskich korony carskiej Władysławowi Wazie, iż był on tolerancyjny religijnie, jest nieuprawnione, gdyż królewicz miał wówczas 15 lat i jego stosunek do religii raczej nie był jeszcze ukształtowany.

s. 175 – Nie jest prawdą, jakoby po pokoju w Polanowie Rzeczypospolita miała „największy obszar w historii”, ponieważ posiadała większe terytorium po rozejmie w Dywilinie.

s. 178 – Opisując sytuację wewnętrzną Rzeczypospolitej w XVII w., nie można mówić, że królewskczyźny stawały się z czasem dobrami dziedzicznymi.

s. 179 – Dlaczego Autorki uważają, iż sejm „nieoczekiwanie” odrzucił pomysł króla Władysława IV, by wszcząć wojnę z Turcją.

s. 180 – Zła kolejność wydarzeń, najpierw zmarł Władysław IV (20 V 1648), a później rozegrała się bitwa pod Korsuniem (26 V 1648).

s. 181 – Rosjanie zajęli Smoleńsk dokładnie 3 X 1654 r., a nie w 1655 r.

W ugodzie hadziackiej nie ogłoszono unieważnienia unii brzeskiej z 1596 r., a tylko wykluczono funkcjonowanie Kościoła unickiego z ziem tzw. Księstwa Ruskiego.

s. 182, pyt. 4 – Bardzo zabawne polecenie, całkowicie oderwane od realiów historycznych i służące chyba tylko ćwiczeniu abstrakcyjnej wyobraźni: „Zreda-

guy wywiad, jaki mógłbyś przeprowadzić z Bohdanem Chmielnickim, gdybyś żył w XVII w. i był redaktorem *Wieści z Siczy*”.

s. 183 – Habsburgowie nie traktowali Polski jako „przedmurza chrześcijaństwa”, gdyż sami się za takowe uważali.

s. 184 – Lisowczycy w 1619 r. zaatakowali Siedmiogród, twierdzenie, iż uderzyli na Węgry, jest nieścisłe.

Wkraczając w 1620 r. do Mołdawii, Stanisław Żółkiewski nie wyruszył: „na spotkanie sułtanowi”, ponieważ armia turecka nie zdążyła się jeszcze nawet zebrać. W efekcie to właśnie nieodpowiedzialne postępowanie Żółkiewskiego doprowadziło do dalszej eskalacji konfliktu. Krótki opis wyprawy cecorskiej jest bardzo nieścisły. W bitwie pod Cecorą wojska polskie przegrały, ale na pewno nie była to „straszliwa klęska”. Odwrót nie był „chaotyczny”, ale dość dobrze przeprowadzony, zamieszanie nastąpiło pod sam jego koniec, już w pobliżu granic Rzeczypospolitej (przebyto ponad 170 km) i wtedy dopiero można mówić o klęsce.

s. 186 – Jan Sobieski miał pod Chocimiem w 1673 r. ok. 30 tys. żołnierzy, nie 40 tys., Turcy Husseina baszy mieli podobne siły.

s. 188 – Na mapie przedstawiającej Rzeczypospolitą w II poł. XVII w. źle oznaczono kraje znajdujące się pod panowaniem Habsburgów austriackich (wynika z niej, że Habsburgowie władali w Siedmiogrodzie i Mołdawii).

s. 191 – Bardzo nieprecyzyjnie i naiwnie opisano tzw. układ klientalny.

s. 192 – Rokosz Lubomirskiego (1665–1666) nie doprowadził do abdykacji Jana Kazimierza, która nastąpiła w 1668 r.

Michał Korybut Wiśniowiecki nie panował od 1668 r. Został wybrany na króla 19 VI, a koronowany w Krakowie 29 IX 1669 r.

s. 198 – Mówienie o rozwoju publicznej służby zdrowia w XVIII w. jest nieporozumieniem.

Twierdzenie, jakoby: „Najpełniej oświecenie rozwinęło się we Francji i Anglii, a także we Włoszech i Niemczech, Rosji i Polsce”, jest co najmniej dyskusyjne. Pozostaje pytanie, dlaczego nie wymieniono np. Austrii, Danii, Szwecji.

s. 201 – Poważny błąd drukarski. W akapicie poświęconym Rousseau omyłkowo wpisano i wytłuszczono cyfrę „6” – zamiast napisać **Jean Jacques Rousseau**.

s. 206 – W czasie wielkiej wojny północnej (1700–1721) Rosja nie walczyła z Danią i Szwecją, tylko z samą Szwecją. Dania była rosyjskim sojusznikiem.

Autorki napisały, że w Petersburgu wzniesiono: „wiele replik znanych budowli z miast Europy Zachodniej”, trudno jednak dociec, o co im chodziło.

Nie wiadomo, dlaczego do monarchii austriackiej w XVIII w. zaliczono Bawarię.

s. 207 – Wbrew podpisowi pod zdjęciem pałacu Schönbrunn w Wiedniu, nigdy nie było cesarzy austro-węgierskich.

s. 208 – Hohenzollernowie rządzą Brandenburgią od 1415 do 1918 r., a nie w XVI i XVII w.

s. 213 – Autorki informują, że: „W 1775 roku przedstawiciele kolonii zebrali się na pierwszym w historii **Kongresie Kontynentalnym**”. W rzeczywistości był to Drugi Kongres Kontynentalny, obradujący od 10 V 1775 do 2 III 1779. Pierwszy Kongres Kontynentalny obradował w Filadelfii od 5 IX 1774 do 26 X 1774 (uczestniczyli w nim przedstawiciele 12 kolonii, zadeklarowano wierność Jerzemu III, ale powołano oddziały milicji). Na s. 214 następuje kontynuacja błędu i możemy przeczytać o zwołaniu Drugiego Kongresu Kontynentalnego w 1776 r.

s. 214 – Wojna o niepodległość USA rozpoczęła się 19 IV 1775 r. starciami pod Lexington i Concord, a Armię Kontynentalną utworzono w 1775 r. Nie było więc tak, jak chcą Autorki, że: „Ogłoszenie deklaracji [Niepodległości] oznaczało otwartą wojnę z Anglią”. Toczyła się ona już od ponad roku, o czym zresztą można przeczytać w podręczniku na wcześniejszej stronie (a nawet na mapie odnaleźć Concord wraz z datą roczną bitwy).

s. 215 – Tadeusz Kościuszko był amerykańskim generałem brygady, po co więc pisać, że zdobył „najwyższy stopień wojskowy armii amerykańskiej”, skoro najwyższym stopniem w tej armii był generał major.

s. 225 – Zamieszczając pierwszą zwrotkę i refren *Marsylianki*, warto chyba wspomnieć, iż jest to zaledwie mały fragment pieśni liczącej 7 zwrotek.

s. 226 – Wśród państw tworzących pierwszą koalicję antyfrancuską (1793) brakuje: Królestwa Neapolu, Królestwa Sardynii, Portugalii, Państwa Kościelnego, Wielkiego Księstwa Toskanii i Księstwa Parmy (pomijając małe państwa niemieckie).

s. 236 – Król Polski August II Mocny jako elektor saski nosił imiona Fryderyk August I, a nie August.

Pierwszy okres panowania Augusta II w Rzeczypospolitej kończy się w roku 1706, kiedy to abdykował na mocy traktatu w Altranstädt, a nie, jak napisano w podręczniku, w 1704 (wybrano wtedy wprawdzie antykróla Stanisława Leszczyńskiego, ale August nie zrzekł się tronu, a Leszczyński nie został uznany przez większość społeczeństwa Rzeczypospolitej oraz państwa Europy). Datę tę zresztą podważają same Autorki, podając na s. 237 informację o ustanowieniu przez Augusta Wettina w 1705 r. Orderu Orła Białego. Początek drugiego okresu rządów Augusta Mocnego należy zaś datować nie na 1710, ale 1709 r., gdyż właśnie latem tego roku August, na wieść o klęsce Szwedów pod Połtawą, wyruszył z wojskiem saskim do Polski i ogłosił swoją wcześniejszą abdykację za nieważną.

s. 238 – Stanisław Leszczyński opuścił Rzeczpospolitą w 1709 r., a nie w 1710. Autorki zresztą na poprzedniej stronie wyraźnie zaznaczają koniec jego pierwszych rządów w 1709 r.

Trudno zrozumieć, dlaczego w podręczniku nie umieszczono daty zawiązania konfederacji tarnogrodzkiej w 1715 r. Dotyczący jej fragment sugeruje, iż mogło się to stać zaraz po powrocie Augusta II na tron Polski.

s. 239 – Nie wiem, jak rozumieć zamieszczone przy okazji omawiania postanowień sejmu „niemego” zdanie: „Ograniczono liczbę urzędników saskich w polskich urzędach”. Na sejmie tym zdecydowano, że urzędnikom saskim nie wolno decydować o sprawach Rzeczypospolitej, a królowi podczas pobytu w Polsce może towarzyszyć tylko 6 urzędników kancelarii saskiej.

s. 239 – Nieporozumieniem jest stwierdzenie, jakoby: „Kończący wojnę północną pokój w **Nystad z 1721 roku** był wielkim triumfem Rosji i Prus”. Traktat w Nystad został podpisany tylko między Rosją i Szwecją (przy mediacji Francji). Prusy zawarły pokój ze Szwecją wcześniej, w 1720 r. w Sztokholmie, i zgodnie z jego postanowieniami uzyskały Szczecin wraz z częścią tzw. Pomorza Szwedzkiego, za co zresztą musiały zapłacić 2 mln talarów.

s. 239–240 – Tzw. „traktat trzech czarnych orłów” nigdy nie został zawarty, a nie jak chcą Autorki jego postanowienia „nie zostały zrealizowane”. Dyskusyjne jest też zamieszczenie na s. 243 polecenia nr 5, zgodnie z którym należy ocenić znaczenie tego nieistniejącego traktatu (dodatkowo jeszcze na s. 255 umieszczono zadanie wymienienia głównych ustaleń „traktatu trzech czarnych orłów”).

s. 246 – Omawiając sytuację religijną w Rzeczypospolitej w latach sześćdziesiątych XVIII w., nie można pisać, że: „Na terenach wschodnich przewagę mieli wyznawcy prawosławia”. W XVIII w. na wschodzie Rzeczypospolitej dominował już Kościół unicki, a prawosławni od końca XVII w. mieli tylko jedno biskupstwo z siedzibą w Mohylewie.

s. 248 – Informacja o tym, że w wyniku pierwszego rozbioru: „Austria zajęła część ówczesnego województwa krakowskiego, sandomierskiego i ruskiego, podbitym terenom nadając nazwę Galicja”, jest niepełna i bałamutna. Faktycznie zajęła części województw krakowskiego i sandomierskiego (na południe od Wisły), ale całe województwo ruskie, a poza tym jeszcze całe województwo bełskie oraz część wołyńskiego i podolskiego. Obszarom tym zaś nadano nazwę Królestwo Galicji i Lodomerii.

s. 249 – Wbrew stwierdzeniu Auterek, na sejmie 1773 r. Tadeusz Rejtan nie był jedynym protestującym posłem. Oprócz niego przeciwko zatwierdzeniu traktatu rozbiorowego protestowali Samuel Korsak i Stanisław Bohuszewicz.

s. 256 – Stanisław August Poniatowski nie przewodniczył wraz z Hugonem Kołłątajem stronnictwu patriotycznemu, ale miał własne dworskie, którego część reformatorska (np. Pius Rogala Kiciński) współtworzyła ukształtowane podczas Sejmu Wielkiego tzw. stronnictwo patriotyczne.

Informacja, iż Stanisław Staszic: „w działalność stronnictwa patriotycznego zaangażował cały swój autorytet i wpływ”, jest nieuprawniona. Staszic (urodzony w 1755 r., syn burmistrza Piły) był wówczas jeszcze tylko skromnym

wychowawcą synów Andrzeja Zamoyskiego i proboszczem w Turobinie, a na autorytet i wpływy musiał dopiero zapracować. Poza tym, dlaczego spośród grona publicystów związanych ze stronnictwem patriotycznym wymieniono tylko jego.

Wobec niemożności wystawienia stutysięcznej armii, Sejm Wielki wprowadził tzw. etat tymczasowy – dokładnie 65 074 ludzi, czemu więc w podręczniku zaokrąglono tę liczbę do około 70 tys. żołnierzy.

s. 258 – Dzień 3 maja został ustanowiony świętem narodowym nie w 1918 r., ale dokonał tego Sejm Ustawodawczy uchwałą z 29 IV 1919, zaś przywrócono to święto nie w 1989 r., tylko 6 IV 1990.

s. 262 – Autorki informują, iż: „Większość sejmu grodzieńskiego [1793] stanowili zdrajcy, którym przewodzili bracia Korwin i Józef Kossakowscy i Adam Poniński”. Pomijając już dyskusyjność takiego twierdzenia, chodzi zapewne o Józefa Kossakowskiego (Korwin-Kossakowskiego), biskupa inflanckiego i jego brata Szymona Marcina, hetmana wielkiego litewskiego.

s. 266 – Pod Raclawicami oddziały rosyjskie nie były znacznie liczniejsze od sił powstańczych (zob. uwagi do podręcznika autorstwa Stefana Ciary i Jolanty Sikorskiej-Kuleszy, s. 65–71).

Wojciech Bartos nie został przez Kościuszkę nobilitowany.

s. 269 – Powstańcy wielkopolscy nie przybyli „na pomoc broniącej się stolicy”, ale w Wielkopolsce po prostu wybuchło powstanie, co zmusiło króla pruskiego do wycofania się spod Warszawy i skierowania wojsk do pacyfikowania zbuntowanej prowincji.

s. 273 – Dlaczego do tekstów źródłowych zaliczono fragment książki Normana Daviesa *Boże igrzysko*, na dodatek wyraźnie jeszcze zaznaczając, iż została ona wydana w 1992 r.?

4. Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki*, gimnazjum klasa 2, WSiP, Warszawa 2010¹

Wydany przez doświadczone Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne podręcznik jest dość obszerny, liczy aż 344 strony. Zajmuje się wydarzeniami, począwszy od czwartego dziesięciolecia XIV w. aż po schyłek wieku XVIII. Podzielony został na 7 rozdziałów, a te z kolei na podrozdziały. Na początku każdego rozdziału zamieszczono rodzaj wstępu (praktyka obecnie bardzo częsta w podręcznikach szkolnych). Zawiera on krótkie wprowadzenie w temat, mapę mającą za zadanie umiejscowić w przestrzeni omawiane wydarzenia, oś czasową prezentującą najważniejsze daty oraz informację o podstawowych źródłach i zestawienie

¹ Por. z opinią o podręczniku dla klasy III tych samych autorów i pod tym samym tytułem, s. 107.

kluczowych słów dotyczących danego zagadnienia. Szczególnie te dwa ostatnie elementy zasługują na uwagę. W podręczniku znajdujemy wiele dobrze dobranych fragmentów tekstów źródłowych, wzbogaconych o odpowiednie pytania. Również podrozdziały zakończone są pytaniami i poleceniami sprawdzającymi wiedzę. W wyraźnie wyodrębnionych ramkach wyjaśnione zostały nowe pojęcia. Pod hasłem *Było, nie minęło* zaprezentowano szereg ciekawostek i refleksji. Na końcu rozdziałów znajduje się podsumowanie, porządkujące i podsumowujące poruszaną wcześniej tematykę. Najciekawsze w ocenianej książce i bez wątpienia zasługujące na pochwałę jest umieszczenie na końcu pięciu rozdziałów przykładowych analiz różnego rodzaju źródeł historycznych (kartograficznego, ikonograficznego, statystycznego, pisanego). Uczeń w przystępny sposób zapoznawany jest z podstawami wiedzy źródłoznawczej i metodami analizy konkretnego źródła, którą następnie może sprawdzić samodzielnie, rozwiązując przygotowane przez Autorów zadanie (polegające na analizie wybranego źródła). Podręcznik jest dobrze napisany, Autorzy starają się nie zanudzić ucznia. Na pytanie, czy im się to udało, muszą już jednak odpowiedzieć sami gimnazjaliści. W porównaniu z innymi podręcznikami gimnazjalnymi książka jest, można powiedzieć, mało kolorowa i bardzo spokojna. Nie ma w niej zbyt wielu ilustracji, za to te, które zamieszczono, są przemyślane i w większości bez zarzutu. W tym wypadku skromność jest niewątpliwą zaletą ocenianego podręcznika. Niemniej można dostrzec także pewne drobne błędy. Niektóre ilustracje są, moim zdaniem, zbyt małe i słabo czytelne (np. zdjęcie obrazu Michała Anioła *Sąd Ostateczny* na s. 66; mapa przedstawiająca rywalizację na obszarach zamorskich w XVI w. na s. 118; mapa pokazująca wojny Rzeczypospolitej w II poł. XVII w. na s. 243). W podręczniku zdecydowanie więcej miejsca poświęcono problematyce cywilizacyjnej, za cenę chyba trochę zbyt ogólnikowego i mało szczegółowego omówienia dziejów politycznych. Może to być uznane za wadę, zwłaszcza że w efekcie pominięto niektóre ważne wydarzenia. Przykładowo nie ma nawet najmniejszej wzmianki o pierwszym panowaniu w Rzeczypospolitej Stanisława Leszczyńskiego. Bez wątpienia na korzyść podręcznika należy zapisać znikomą liczbę pomyłek i błędów merytorycznych, które jako recenzent zobowiązany jestem wskazać:

s. 57 – Na mapie przedstawiającej Włochy ok. 1500 r. nie zaznaczono Margrabstwa Monferrato i Saluzzo, Asti, San Marino.

s. 70 – Na ilustracji przedstawiono karaki, a nie karawelę.

s. 111 – Habsburgowie nie wywodzą się z Austrii, ale z północnej Szwajcarii (kanton Aargau), gdzie znajdował się ich rodowy zamek Habsburg.

s. 128 – Na mapie prezentującej panowanie Jagiellonów w Europie Środkowo-Wschodniej do 1526 r. trochę na wyrost zaliczono Prusy Książęce i Mołdawię do państw rządzonych przez Jagiellonów, gdyż były to jedynie lenna Polski (przez Mołdawię tylko okresowo).

s. 135 – Nie jest prawdą, jakoby w wyniku rozejmu z 1570 r. Moskwa nie uzyskała w Inflantach, ponieważ w jej posiadaniu pozostawało znaczne terytorium, odpowiadające mniej więcej późniejszemu województwu dorpackiemu (z samym miastem Dorpat). Warto też zaznaczyć, iż nie zakończono wówczas wojny Rzeczypospolitej z Moskwą, tylko zawarto 3-letni rozejm.

s. 149 – Pisząc o arianach, nawet nie wspomniano o bardziej odpowiedniej nazwie tego ugrupowania religijnego, a mianowicie – bracia polscy.

s. 159 – Trybunał Litewski został powołany w 1581 r., a nie w 1580.

s. 164 – Zbożem zdecydowanie najczęściej uprawianym w folwarkach było żyto, nie zaś jęczmień i pszenica.

s. 212 – Na mapie błędnie zaznaczono granice Wołoszczyzny, nie obejmując nimi prowincji Oltenia, którą Austria zdobyła w 1718 r. i posiadała krótko, do 1739 (podobnie na mapie na s. 258).

s. 296 – Pomniejszono na mapie terytorium Saksonii (o część wschodnią).

s. 302 – Fragment o tzw. traktacie trzech czarnych orłów z 1732 r. jest nieporozumieniem, ponieważ sojusz ten w rzeczywistości nigdy nie został zawarty.

s. 326 – Autorzy popełnili dość częstą, ale kompromitującą pomyłkę, pisząc, iż w bitwie pod Raclawicami „odznaczył się **Bartosz Głowacki**”, który w rzeczywistości nazywał się Wojciech Bartos (Bartosz), nazwisko Głowacki za męstwo wykazane podczas bitwy nadał mu Kościuszko.

Podsumowując, w mojej ocenie podręcznik zasługuje na wysoką notę i może być z powodzeniem wykorzystywany w szkołach.

5. Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii*, gimnazjum klasa 2, WSiP, Warszawa 2009

Kolejny podręcznik wydany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne obejmuje dzieje od końca XV w. po rok 1815. Podzielony został na trzy części (odpowiadające poszczególnym wiekom: XVI, XVII i XVIII), składające się z rozdziałów i podrozdziałów. Zamieszczono też w książce obszerne materiały dla siedmiu lekcji powtórzeniowych (są tam m.in. wyszczególnione elementy wskazujące na związki historii z dniem dzisiejszym; tabelki z najważniejszymi datami; informacja o literaturze uzupełniającej treść podręcznika) oraz na zakończenie każdej części testy sprawdzające, będące w gruncie rzeczy ćwiczeniami przygotowującymi do egzaminu po gimnazjum (zatytułowane *Sprawdź się!*). Uczeń znajdzie też w podręczniku odpowiednio zaznaczone ciekawostki, objaśnienia najważniejszych pojęć, dobrze wybrane teksty źródłowe, a na końcu rozdziałów zestaw pytań (dla uczniów zainteresowanych historią przygotowano specjalne pytania, oznaczone gwiazdką) oraz najważniejsze zagadnienia, mające utrwaląć zdobytą wiedzę. Całość uzupełnia indeks pojęć oraz rodzaj uproszczonej instrukcji, ułatwiającej korzystanie z podręcznika. Wszystkie te elementy są przemyślane i dobrze opracowane. Wysoko należy ocenić także ilustracje zamieszczone

w podręczniku, chociaż niestety w wielu przypadkach nie podano ich autorów i pochodzenia (np. s. 16, 32, 40, 63, 98). Na szczególną uwagę zasługują schematyczne rysunki, opatrzone odnośnikami, mające zaprezentować i przybliżyć uczniom wygląd statków, miast, wyposażenie żołnierzy, ubiory itp. z epoki nowożytnej (s. 10, 52, 81, 96, 126, 138, 143, 152, 164, 187, 226, 242). Jest to trafne i ciekawe rozwiązanie, ale należy stosować je bardzo ostrożnie, unikając zbyt daleko idących uogólnień. W niektórych przypadkach dociekliwy czytelnik ocenianego podręcznika dostrzeże na tych rysunkach drobne nieścisłości, które w kolejnych wydaniach chyba warto poprawić. Przykładowo, na s. 10 widnieje przekrój *Santa Marii* z wyjaśnieniami, co mogło się znajdować na jej wyposażeniu oraz w ładowniach, ale zapomniano o zaznaczeniu na nim np. kuchni i pomieszczeń załogi (skrupulatnie oznaczono je na rysunku prezentującym okręt kaperski na s. 52), zaś kabestan, nie wiadomo dlaczego, nazwano podnośnikiem. Na ilustracji przedstawiającej Zamość (s. 81) zaznaczono tylko jedną ulicę: Ormiańską i nie wymieniono wszystkich kościołów (np. ormiańskiego) oraz nie opisano Bramy Szczepieżyńskiej (choć wskazano Lwowską i Lubelską). Rysunek husarza na s. 119 pokazuje go ze zbyt krótką kopią (miały one długość 4,5–5,5 m), zaś koncerz nie służył wyłącznie „do walki z piechotą uzbrojoną w piki”. Przedmiot przewieszony przez ramię janczara ze s. 143 to raczej nie bukłak, tylko prochownica. Zaś grenadier legionów, narysowany na s. 246, ma u boku tasak, a nie szablę. Barwy munduru oficera szwoleżerów gwardii słusznie opisano jako granatowo-karmazynowe, ale na wizerunku niestety zamiast karmazynu jest róż (s. 153).

Dostrzegłem również w podręczniku kilka, niewielkich zresztą błędów merytorycznych i nieścisłości:

s. 13 – Nieprecyzyjnie oznaczono na mapie miejsce śmierci Ferdynanda Magellana w 1521 r., można z niej wywnioskować, że zginął na morzu u wybrzeży Filipin (w tekście na tej samej stronie jest poprawna informacja, że: „Zginął w potyczce z tubylcami na Filipinach”).

s. 27 – W notatce towarzyszącej portretowi Mikołaja Kopernika zamieszczono wiadomość o niedawnej identyfikacji ciała astronoma w katedrze we Fromborku, ale należy zaznaczyć, iż ostatnio autentyczność tego odkrycia bywa kwestionowana.

s. 49 – Pisząc o wojnach Moskwy z Wielkim Księstwem Litewskim, stwierdzono, że: „Przerywane rozejmami ciągnęły się one od panowania Aleksandra Jagiellończyka (1501–1506) przez większą część XVI w.”, co może ucznia wprowadzić w błąd, gdyż walki z Moskwą Aleksander zaczął po objęciu władzy wielkoksiążęcej na Litwie, a więc w 1492 r.

s. 79 – Obraz Jana Matejki *Batorty pod Pskowem* nie przedstawia „wysłanników miasta Pskowa składających pokłon Stefanowi Batoremu”, tylko przyjęcie

przez króla polskiego poselstwa Iwana IV Groźnego z prośbą o pokój (końcowy okres rokowań w Jamie Zapolskim w 1582 r.).

s. 114 – Na mapie przedstawiającej Europę po pokoju westfalskim (1648) nie zaznaczono zdobyczy Szwecji (biskupstwa Bremy, zachodniej części Księstwa Pomorskiego ze Szczecinem) i Brandenburgii (wschodniej części Księstwa Pomorskiego).

s. 122 – Na mapie zaznaczono ziemie przyłączone do Rzeczypospolitej po rozejmie w Dywiline w 1619 r., ale niestety w tekście o tym rozejmie nie wspomniano.

s. 168 i 169 – James Watt nie był wynalazcą i konstruktorem pierwszej maszyny parowej, a jedynie ulepszył już wcześniej istniejące konstrukcje, co zresztą nie umniejsza jego ogromnego wkładu w rozwój techniki.

s. 204 – Widnieje tam podkreślona i wzbogacona ilustracją informacja o zawarciu w 1732 r. tzw. traktatu trzech czarnych orłów, który, jak wiadomo, był jedynie planem politycznym, nigdy niezrealizowanym.

Na zakończenie należy stwierdzić, iż pomimo wskazanych wyżej drobnych uchybień podręcznik zasługuje na bardzo dobrą ocenę.

Uwagi o podręczniku do klasy III gimnazjum:

I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, *Blżej historii* (WSiP, 2010)

Blżej historii, podręcznik dla trzeciej klasy gimnazjum autorstwa Igora Kąkolewskiego, Krzysztofa Kowalewskiego i Anity Plumińskiej-Mieloch, jest kontynuacją wydanych wcześniej części dla 1 i 2 klasy, obejmujących okres historii od czasów najdawniejszych do 1815 r. Omawiana część (zatwierdzona przez MEN do użytku szkolnego w 2009 r. i wydana przez WSiP w 2010 r.) obejmuje dzieje od 1815 do 1918 r. Oprócz tego samego tytułu i Autorów posiada układ chronologiczny i strukturę podobną do poprzednich części. O podziale zadań pomiędzy Autorami przy opracowaniu podręcznika informuje wydawca (s. 2). Z informacji wynika, że problematykę historyczną opracowali dwaj pierwsi Autorzy, a stroną dydaktyczno-metodyczną zajęła się Autorka. A. Plumińska-Mieloch jest również Autorką wydanych osobno (pod tym samym tytułem co podręcznik) pomocy dla uczniów i nauczycieli, tj. *Zeszytu ćwiczeń* i *Poradnika z segregatorem* (zawierającym: program nauczania z podziałem na lekcje, scenariusze lekcji z kartami pracy, sprawdziany, ćwiczenia z mapami konturowymi i karty odpowiedzi). Podręcznik, oprócz tekstu głównego, informacji wydawniczych (s. 2 i okładka) i spisu treści (s. 3), zawiera alfabetyczny indeks pojęć i trudnych wyrazów (s. 238–239), spis cytowanych źródeł (s. 240) i źródeł ilustracji (s. 240) oraz informacje o ośmiu rodzajach uzupełnień tekstu głównego (s. 5 *Krótko o podręczniku*).

Kolorystyką, grafiką, rodzajami druku, ikonografią itd. podręcznik nie różni się od innych wydawanych w ostatnich latach, a jego język i narrację dostosowano do poziomu uczniów. Częściom, rozdziałom i podrozdziałom Autorzy dali krótkie hasłowe (medialne) tytuły (np.: *Eksplozja demograficzna*, *Dwie rewolucje w Paryżu*, *Hotel Lambert*, *Strajki szkolne*, *Odrodzenie Polski*, *Nowy charakter wojny* itp.), odzwierciedlające zawartą w nich treść.

Dodatkowym ułatwieniem przy korzystaniu są odsyłacze do stron, na których dany temat był już poruszany, oraz fonetyczna wymowa obcych nazwisk i pojęć.

Uzupełnieniem tekstów są reprodukcje obrazów, rysunków, plakatów, zdjęć i map z obszernymi objaśnieniami; obliczonymi na zwrócenie uwagi ucznia i zapamiętanie przekazanych informacji.

Liczący 240 stron podręcznik podzielono na trzy części, odpowiadające pierwszej, drugiej połowie XIX w. i przełomowi XIX i XX w. (z I wojną światową), natomiast część czwarta zawiera 5 rozdziałów poświęconych: religiom świata, postępowi technicznemu, stylom architektonicznym, broni (*Od rydwanu do czołgu*) i zmianom w ubiorze.

Trzy pierwsze części składają się z 33 rozdziałów (a każdy z kilku podrzdziałów), czterech lekcji powtórzeniowych i czterech testów sprawdzających z materiału klasy trzeciej. Do każdego rozdziału opracowano pytania kontrolne (*Pytania, na które powinieneś odpowiedzieć po lekcji* i *Pytania z gwiazdką dla dociekliwych*) oraz zestawy faktów i dat do zapamiętania; czasem również najważniejszych dat z kilku rozdziałów (*Podsumowanie, czyli to, co powinieneś umieć po lekcji, Zapamiętaj, Porządkujemy wiedzę, czyli zestawienie najważniejszych dat i wydarzeń w tabelkach* i *Pamiętaj o datach*).

W samym tekście Autorzy zamieścili (oprócz map i ilustracji): wykresy, szkice, fragmenty źródeł (*Teksty źródłowe do wykorzystania na lekcji i w domu*) oraz objaśnienia wyrazów (*Słowniczek, czyli objaśnienia najważniejszych pojęć historycznych oraz trudnych słów*).

Najważniejszym uzupełnieniem głównej narracji są rubryki: *A to ciekawe* („ciekawostki czyli dodatkowe informacje ubarwiające wykład”) i *Co nam zostało z tamtych lat* („Podsumowanie lekcji powtórzeniowych, pozwalających na uchwycenie związku pomiędzy historią a dniem dzisiejszym”). To zabieg interesujący, ale niedopracowany.

W 41 tekstach *A to ciekawe* nie zawsze są tylko wzbudzające zainteresowanie informacje. Część wiadomości powinna być umieszczona w głównej treści rozdziałów. Np. nazwiska Chateaubrianda i Beethovena w rozdziale *Nowe prądy i idee – liberalizm, konserwatyzm, romantyzm*, J. Bema, W. Chrzanowskiego i L. Mierosławskiego obok Mickiewicza w rozdziale *Udział Polaków w Wiośnie Ludów*, L. Waryńskiego w podrzdziale *Ruch socjalistyczny* itd. Tak samo jak informacja o telegrafie w rozdziale o wynalazkach, Komunie Paryskiej, przebiegu wojny secesyjnej itp. I na odwrót, drugorzędne informacje z tekstu głównego powinny trafić do *A to ciekawe* (np. takie, jak wiadomości o dacie, miejscu urodzenia i rodzinie J. Piłsudskiego).

Wraz z podziałem treści podręcznika na fakty główne i ciekawostki Autorzy narzucają uczniom pogląd na wydarzenia. Gdyż ci nie posiadają wystarczającej wiedzy historycznej, by sami je ocenić. Podobny zabieg można zauważyć w rubryce *Co nam zostało z tamtych lat* i w podkreśleniach w tekście głównym. Istniejące wśród historyków i publicystów różnice w ocenach osób i zjawisk historycznych nie powinny być jednak przenoszone do podręcznika. W *A to ciekawe* należałoby umieścić autentyczne ciekawostki, związane z tematami omawianymi w tekście głównym, takie jak o Karen Blixen, filmie *Lalka*, o wpływie symboliki i dokonach powstania styczniowego (krzyży, obrączek, pieśni, ubiorów, organiza-

cji państwa podziemnego, taktyki partyzanckiej itp.) na postawy patriotyczne i działalność młodzieży polskiej podczas okupacji hitlerowskiej i w stanie wojennym po 1981 r. (tej ostatniej ciekawostki zabrakło w podręczniku!).

W sumie wszystkie metodyczne pomysły i zabiegi dydaktyczne zmierzające do urozmaicenia lekcji i ubarwienia tekstu, zaciekawienia uczniów i powiązania historii z teraźniejszością – mają ułatwić uczenie się i przygotowanie do egzaminów końcowych. Zostały skierowane do uczniów zarówno interesujących się historią, jak i niezainteresowanych.

Tradycyjnie Autorzy preferują historię polityczną. Podręcznik poświęca jej większość miejsca (28 z 33 rozdziałów). Historia gospodarczo-społeczna, tematy odnoszące się do postępu technicznego, kultury, nauki itp. są omawiane w rozdziałach niezbyt ściśle trzymających się chronologii. W części pierwszej, poświęconej pierwszej połowie XIX w., w ogóle brak o nich rozdziału, a problemy ekonomiczne i wynalazki z tego okresu są omawiane w części drugiej, dotyczącej drugiej połowy XIX w. (*Epoka żelaza, pary i węgla, Świat staje się nam współczesny*). Uczeń może więc odnieść wrażenie, że gospodarka, kultura, problemy społeczne itp. są w historii mniej ważne i luźno powiązane z wydarzeniami politycznymi.

Podobna dysproporcja występuje przy podziale na historię powszechną i polską. Ze 156 stron tekstu właściwego Autorzy przeznaczyli około 55% na omawianie spraw polskich i 45% na dzieje powszechne. To ograniczyło możliwość szerszego zaprezentowania wydarzeń europejskich i światowych. Polonocentryzm Autorów jest więc wyraźny, gdyż sprawy polskie w XIX w. miały przeważnie mały wpływ na wydarzenia w Europie, a znikomy na wydarzenia w świecie.

Również mniej interesujące dla Autorów były wydarzenia pozaeuropejskie. Poświęcili im tylko 15% tekstów historii powszechniej. W podręczniku brakło np. miejsca na historię rozpadu imperiów kolonialnych Hiszpanii i Portugalii, tworzenie się niepodległych państw w Ameryce Łacińskiej, na dzieje podbojów kolonialnych w Azji, rozpad imperium otomańskiego itd.

Przyjmując za początek okresu rok 1815, Autorzy założyli, że lata pomiędzy 1815 a 1918 rokiem stanowią pewną całość bliższą współczesności niż czasy rewolucji francuskiej i podbojów napoleońskich, bardziej związane z epoką Oświecenia. Poza tym uznali, że krótszy okres pozwoli uczniom i nauczycielom na powtórzenie w klasie trzeciej wydarzeń wcześniejszych, których znajomości wymagają końcowe testy. To racjonalne założenie, ale tylko przy zwiększonej liczbie lekcji historii.

Analizowanie krótszego okresu w dziejach zaowocowało bogatszą treścią rozdziałów, zwłaszcza omawiających sprawy polskie. Zawierają fakty i opisy wydarzeń potrzebne zarówno do zaliczenia przedmiotu, jak i zrozumienia procesów historycznych XIX w. W podręczniku są fakty i opisy wydarzeń niezbędne do napisania końcowego testu humanistycznego przez przeciętnego ucznia, jak i informacje dla zainteresowanych historią. W tym również tytuły opracowań

popularnonaukowych z dziedziny historii (po trzy książki do każdej części). Podręcznik może być także przydatny nauczycielom w procesie aktywizacji uczniów i urozmaicenia form lekcyjnych (np. przy rezygnacji z wykładu, analizie źródeł, lekcjach powtórzeniowych, samodzielnej pracy ucznia itp.).

Treść podręcznika odpowiada 10 z 39 tematów nowej podstawy programowej z historii. Jedne tematy zostały w podręczniku opracowane zadowalająco, inne słabiej. Brak rozdziału o gospodarce w pierwszej połowie XIX w. sprawił, że np. temat nr 31, a zwłaszcza jego punkt 2 (*Przykłady pozytywnych i negatywnych skutków procesu uprzemysłowienia, w tym dla środowiska naturalnego*), prezentuje się słabo w podręczniku. Wydaje się też, że podręcznik nie daje pełnej odpowiedzi na pytania tematu nr 35 (*Życie pod zaborami*). Niewiele uwagi poświęcił np. sytuacji Polaków na tzw. Ziemiach Zabrzanych (m.in. oświatowej działalności kuratorii wileńskiej, prześladowaniu unitów i Kościoła katolickiego). Autorzy skoncentrowali uwagę na Królestwie, a o Polakach w pozostałych częściach zaboru rosyjskiego wspominają sporadycznie (np. o Towarzystwie Filomatów w podrzdziale *Opozycja w Królestwie*).

W podręczniku brak źródeł do realizacji punktu 4 z tematu 31 nowej podstawy programowej (*Zmiany w poziomie życia różnych grup społecznych w XIX w. na podstawie źródeł pisanych, ikonograficznych i statystycznych*). Trudny jest wymóg punktu 4 tematu nr 32 nowej podstawy programowej (*Ocena negatywnych i pozytywnych skutków polityki kolonialnej z perspektywy europejskiej oraz kolonialnych społeczeństw i państw*), gdyż stanowisko tych społeczeństw i państw jest słabo znane, a oceny różne. Być może wymóg programu jest wygórowany?

Ciągle żywe spory historyczne i publicystyczne o polskie powstania narodowe utrudniły Autorom pełną odpowiedź na punkt 3 z tematu 34 (*Długotrwałe i bezpośrednie następstwa powstańczych ruchów narodowych*). Podręcznik omawia głównie skutki bezpośrednie powstania listopadowego. Pisząc o następstwach powstania styczniowego, Autorzy wspominają rozwój pracy organicznej, trwanie przy własnej tożsamości, języku, kulturze i religii oraz narodziny pozytywnej mitologii powstania. To za mało, gdyż powstania długotrwałe wpływały na świadomość narodową i rozwój nowych społeczeństw na ziemiach polskich. Autorzy nie wykorzystali okazji, by uświadomić uczniom, że powstania oddziaływały na procesy gospodarczo-społeczne i polityczne, lub je przyspieszały, a to było ważniejsze od klęsk militarnych i skuteczniejsze od represji. I że owa „pozytywna mitologia” jest nadal żywa! Generalnie, tematyka powstań narodowych jest okazją dla Autorów podręczników i nauczycieli do wychowawczego wykorzystania historii.

Utrudnieniem w korzystaniu z podręcznika może być nie zawsze zgodna z chronologią wydarzeń kolejność rozdziałów (np. rozdział o Wielkiej Emigracji po rozdziale omawiającym m.in. rok 1846 w Galicji i Krakowie. W rozdziale

omawiającym przebieg wojny w latach 1914–1917 brak przystąpienia do wojny USA w kwietniu 1917 r. Informacja o tym znalazła się dopiero w rozdziale ostatnim, dotyczącym 1918 r.). W rezultacie Autorzy muszą się powtarzać (akapit o orędziu W. Wilsona, np. na s. 174 i 176; w dodatku sugeruje, że orędzie ze stycznia 1918 r. było powodem wypowiedzenia wojny Niemcom).

Nie wnikając w znaczenie różnych aktów międzynarodowych dotyczących sprawy polskiej w okresie I wojny światowej, byłoby lepiej, gdyby deklaracje mocarstw z 1914 r., akt z 5 listopada 1916 r., deklaracje Rządu Tymczasowego Rosji i bolszewików, orędzie prezydenta USA i deklaracja Ententy z 3 czerwca 1918 r. były w podręczniku omawiane razem. Czas ich powstania i treść pokazują, jak w wyniku przebiegu wojny i zaangażowania Polaków rosło międzynarodowe znaczenie sprawy polskiej. Takie ujęcie problemu – to także okazja do samodzielnej analizy przez uczniów okoliczności odrodzenia się polskiej państwowości po latach niewoli.

Dla pedagogów pracujących z gimnazjalistami przesadne wydają się niektóre ułatwienia w korzystaniu z podręcznika. Przykładowo *Słowniczek* niepotrzebnie objaśnia wyrazy i pojęcia, które uczeń gimnazjum (z klasy III) poznał wcześniej na innych lekcjach, z mediów i w domu. W podręczniku powinny być objaśnione pojęcia związane z historią w nim przedstawioną, takie np., jak katorga, rabacja, oczyszczanie, uwłaszczenie, lub pojęcia, które w XIX w. nabrały znaczenia (typu: konserwatyzm, liberalizm, nacjonalizm, ultramontanizm itp.). Natomiast można sobie darować definicje kredytu, stypendium, cenzury, stanu wojennego, strajku, migracji, partii, westernu, inteligencji, manifestacji, ideologii, urbanizacji, itd. itp.

Z treścią trzech pierwszych części podręcznika słabo koresponduje część czwarta (*Kalejdoskop historii*), gdyż nie jest ani chronologicznie, ani programowo związana z historią XIX w. Wprawdzie jest dobrym streszczeniem dziejów pięciu ważnych dziedzin życia (od prehistorii po wiek XX), ale niekoniecznie istotnym w podręczniku do klasy III. „Kalejdoskop” mógłby być wydany oddzielnie, zwłaszcza że zawiera informacje omawiane na lekcjach rozmaitych przedmiotów.

W sumie omawiany podręcznik jest pomocą przydatną dla uczniów, realizującą wymogi nowej podstawy programowej historii. Jego treść jest nieco obszerniejsza niż minimum programowe z historii, potrzebne do jej zaliczenia i zdania testu humanistycznego. Jest podręcznikiem dla uczniów i nauczycieli. A różnorodne dodatki i uzupełnienia głównego przekazu treści oraz zabiegi metodyczne eliminują monotonię narracji i podnoszą jego wartość dydaktyczną.

Oto zauważone drobne błędy i usterki:

1. Niepotrzebne powtórzenia: definicji (np. s. 13 konserwatyzmu i liberalizmu w tekście i w *Słowniczku*), wymowy fonetycznej (np. s. 72 i 87 nazwiska Bismarcka), dat życia (s. 147 i 158 J. Piłsudskiego), informacji (np. s. 9 i 12, że Ludwik XVIII był bratem Ludwika XVI) itp.

2. Braki w informacjach:

– pisząc o nielegalnej opozycji w Królestwie zapomniano o wolnomularstwie narodowym (s. 22).

– przy omawianiu cenzury (s. 21) brak nazwiska M. Nowosilcowa.

– pisząc o Towarzystwie Filomatów, pominięto jego założyciela, T. Zana (s. 23), jest A. Mickiewicz.

– przy omawianiu rabacji (s. 38) brakuje nazwiska jej głównego bohatera, J. Szeli.

– s. 93, brak informacji, że konspiracja „czerwonych” była również w wojsku. Należeli do niej m.in.: J. Dąbrowski, Z. Sierakowski i J. Hauke-Bosak.

– s. 139 (w rozdziale *Kultura końca wieku*) pominięto nazwisko E. Zoli.

– s. 146 w rozdziale *Ruch socjalistyczny* brak informacji o pierwszej partii socjalistycznej na ziemiach polskich, tj. Proletariacie.

– s. 148–149 wśród twórców ruchu ludowego w Galicji obok nazwiska ks St. Stojałowskiego brakuje nazwisk B. Wysłoucha i J. Stapińskiego.

s. 148 w podrozdziale *Inna droga do socjalizmu* brakuje przynajmniej jednego nazwiska przedstawiciela SDKPiL, chociaż są nazwiska Marksa i Lenina.

– s. 155–156, przy trójpzymierzu i trójporozumieniu warto wymienić daty powstawania wszystkich sojuszy i ich uczestników, a nie tylko dwóch.

– s. 164–165 („Niemiecka ofensywa na Wschodzie”) – jest omówiona tylko ofensywa w 1914 r., brakuje niemiecko-austriackiej w 1915 r. w Królestwie i Galicji (przełamanie pod Gorlicami 2–3 maja 1915 r.).

3. Na s. 10 poprawniej byłoby pisać: Austria posiadała Lombardię i Wenecję, a nie „Mediolan i Wenecję”.

4. s. 31–32 – Opinia, że przyczyną upadku powstania listopadowego był strach, zbytńia ostrożność władz i złe dowództwo wojskowe jest wątpliwa. Wymienione okoliczności wpływały na przebieg powstania, ale o jego klęsce przesądziła niekorzystna sytuacja międzynarodowa i dysproporcje między siłami walczących stron.

5. Autorzy dwukrotnie piszą o braku chłopów w powstaniu (s. 27 „do powstania nie udało się pozyskać chłopów”). To nie tak. Chłopi stanowili w armii Królestwa od 75–80% żołnierzy (z obowiązkowego poboru).

6. s. 33 – Uczestnicy powstania listopadowego byli skazywani nie tylko na więzienie, zsyłkę i konfiskatę majątku. Także i na śmierć. Zapadło 265 wyroków śmierci.

7. s. 46, mapka *Wiosna Ludów w Europie* nie pokazuje wszystkich kierunków rozszerzenia się rewolucji. Kierunek Paryż–Włochy jest błędny. Ruchy rewolucyjne we Włoszech zaczęły się wcześniej niż we Francji (np. rewolucja w Palermo wybuchła już 12 stycznia 1948 r.).

8. Niedokładności przy omawianiu zjednoczenia Włoch:

– s. 86 (lekcja powtórzeniowa), zdanie: „Poza Włochami pozostała jedynie Wenecja (pod panowaniem austriackim) oraz Rzym (pozostałość Państwa Kościelnego), który został zajęty w 1870 r. (stał się stolicą zjednoczonych Włoch)”, sugeruje, że Wenecja pozostała przy Austrii również po 1866 r.

– s. 72 – W *A to ciekawe* Autorzy piszą jedynie o podobieństwach w jednoczeniu Niemiec i Włoch, a pomijają różnice. Tymczasem były istotne. Na przykład jeśli chodzi o pozycję Austrii (w Niemczech była jednym z państw i przewodniczącym Związku Niemieckiego, we Włoszech okupantem), a także oddolne ruchy zjednoczeniowe (np. rola Garibaldiego we Włoszech, plebiscytów) itp.

9. Na s. 81 zdanie: „W drugiej połowie XIX w. państwa kolonialne rozpoczęły politykę podbojów i aneksji całych terytoriów” i zdanie: „w latach 80-tych XIX w. europejskie państwa zmieniły swoją politykę kolonialną...” mogą być niezrozumiałe, gdyż nie mówią, jaka była polityka kolonialna przed zmianą. Nawiasem mówiąc, aneksje i podboje kolonialne trwały od XVI w.!

10. s. 92 – Pod reprodukcją zdjęcia *Delegacja Miejska* w objaśnieniach winno być: „Beer Mesels”, a nie Ber Meisel”.

11. Na s. 112 zdanie o Hakacie: „Mimo zwiększenia funduszy na rzecz niemieckiej akcji kolonizacyjnej przez rząd, nie odniosła ona żadnego sukcesu” – jest niesłuszne. Działalność Hakaty zahamowała m.in. przyrost ludności polskiej na Pomorzu i w Poznańskim (do 1910 r.) i ułatwiła przejęcie kilkudziesięciu tysięcy ha ziemi z rąk polskich przez Niemców (w latach 1900–1914 komisja kolonizacyjna 15% ziemi nabyła od Polaków).

12. s. 115 – Reformy w Austrii rozpoczęły się po wojnie 1859 r., ich wprowadzanie zostało przyspieszone po klęsce 1866 r. w wojnie z Prusami.

13. s. 141 – Rola prasy rosła przez cały XIX w. (m.in. dzięki depeszom telegraficznym). Wzrost nakładów na początku XX w. jest „zasługą” m.in. doniesień z wojen (przykładem wielokrotny wzrost nakładów „Piasta” dzięki drukowaniu list poległych).

14. s. 157, pojęcie „kocioł bałkański” bez wymienienia wojen bałkańskich i ich uczestników (choćby z 1912 i 1913 r.) może być dla uczniów niezrozumiałe.

15. Na s. 171 i 173 informacje o Komitecie Narodowym Polskim, założonym przez Narodową Demokrację i kierowanym przez Romana Dmowskiego, dotyczą dwóch organizacji: KNP założonego w Warszawie w listopadzie 1914 r. i KNP założonego we wrześniu 1917 r. w Lozannie.

16. Ułatwieniem dla uczniów są odsyłacze do stron. Jest ich jednak za dużo, a niektóre niedokładne.

– s. 81, odsyłacz do mapki na s. 82 ma pokazywać stan kolonii w Afryce w końcu XIX w. Ale mapka: *Kolonizacja Afryki na początku XX w.* pokazuje ich stan między 1912 a 1914 r., różny od XIX-wiecznego.

– s. 124, odsyłacz do strony 115–116 ma dotyczyć kultury, ale na s. 116 mowa jest o oświacie i jedynie akapit: „nieskrępowany rozwój kultury polskiej, oświaty...”.

– s. 174, odsyłacz do s. 167 nie dotyczy deklaracji Rządu Tymczasowego w sprawie polskiej, lecz samego Rządu Tymczasowego.

17. s. 196 – Wcześniej niż zagraniczny Związek Socjalistów Polskich w Paryżu (wrzesień 1892) powstała Socjal-Demokratyczna Partia Galicji (luty 1892 r.).

18. Niestaranna korekta: np. „złożył na rence” (s. 175), jako pierwsze (a nie „pierwsi” (s. 10–11), „baśni” zamiast „baśnie” (s. 15), żądała, a nie „żądanie” (s. 45) itp. Błędna numeracja rozdziałów w cz. III. 9, 12, 11 (brak 10!) itd.

Uwagi na temat podręcznika do historii dla klasy III gimnazjum

autorstwa G. Kucharczyka, P. Milcarka i M. Robaka pt. *Przez tysiąclecia i wieki* (WSiP 2011)¹

Podręcznik historii dla klasy trzeciej gimnazjum *Przez tysiąclecia i wieki*, napisany przez Grzegorza Kucharczyka z Poznania, Pawła Milcarka z Warszawy i Marka Robaka z Gorzowa, jest kontynuacją cz. 1 i 2, wydanych wcześniej pod tym samym tytułem. Całościowo obejmuje materiał historyczny od starożytności do zakończenia pierwszej wojny światowej.

Omawiana część opisuje dzieje powszechne od rewolucji francuskiej 1789 r. do 11 listopada 1918 r. i sprawy polskie od upadku I Rzeczypospolitej do odzyskania niepodległości w 1918 r. Razem 230 stron tekstu dopuszczonego przez MEN do użytku szkolnego i wydane przez WSiP w 2011 r. w Warszawie.

Ze specjalizacji autorów wynika, że G. Kucharczyk, historyk myśli politycznej XIX i XX w. i P. Milcarek, filozof i publicysta opracowali część historyczną podręcznika, a M. Robak dyrektor liceum i nauczyciel historii – jego dydaktyczno-metodyczną stronę.

Edytorsko podręcznik nie odbiega poziomem od innych wydawanych w Polsce. Kolorystyka, ikonografia, rodzaje druku, różne dodatki i uzupełnienia tekstu zasadniczego mają zachęcić uczniów do korzystania z niego i ułatwić uczenie. Autorzy zadbali też, by język podręcznika był bliższy używanemu na co dzień niż stosowanemu w naukowych opracowaniach historii.

Oprócz informacji wydawniczych podręcznik posiada spis treści, indeks pojęć, spis źródeł zamieszczonych w podręczniku, spis ilustracji graficznych i fotografii oraz *Wprowadzenie*.

Książka została podzielona na pięć zatytułowanych części, uwzględniających chronologię wydarzeń i 30 rozdziałów tematycznych (te z kolei dzielą się na podrozdziały). Każdą część poprzedza odautorskie wprowadzenie i zbiór wskazówek dotyczących tekstu (*Gdzie to było?*, *Skąd o tym wiemy?*, *Słowa, bez*

¹ Por. z opinią o podręczniku dla klasy II tych samych autorów i pod tym samym tytułem, s. 93.

których ani rusz), a zamyka rekapitulacją najważniejszych faktów (*Wiedza, bez której ani rusz*).

Również każdy rozdział rozpoczyna się wstępem, a kończy kilkoma pytaniami sprawdzającymi. Natomiast do tekstu rozdziałów, obok reprodukcji, map, zdjęć, ilustracji itp. Autorzy wprowadzili fragmenty źródeł i objaśnienia nowych pojęć, zaznaczając je innym drukiem i kolorem.

W podręczniku Autorzy zamieścili także trzy próbne testy na egzamin końcowy z całego materiału gimnazjalnego (*Przygotuj się do egzaminu*) i pięć analiz (przykład, zadanie) czterech rodzajów źródeł historycznych (*Analizujemy źródło*). Wydaje się, że obydwie dodatki mogłyby być wydane osobno, podobnie jak *Zeszyt ćwiczeń* (pod tym samym tytułem co podręcznik). Zwykle testy dotyczące całości, w postaci broszury i dyskietki, są osobno wydawane i dołączane do podręcznika. Natomiast przydatność *Analiz...* na lekcji jest niewielka. Dla przeciętnego ucznia są za trudne, a dla nauczyciela czasochłonne. W podręczniku te dwa dodatki zajmują 16% miejsca, które można było wykorzystać inaczej.

Za początek nowej epoki Autorzy przyjęli wybuch rewolucji francuskiej, uznając, że jej dzieje i okres napoleoński są bliższe epoce Romantyzmu niż Oświecenia. To kwestia dyskusyjna, ale nie wpływa na realizację nowej podstawy programowej. Realizacja programu w poszczególnych klasach zależy od nauczyciela i liczby lekcji historii w poszczególnych klasach, którą dyrektor może zwiększyć. Mniej wątpliwości wzbudza przyjęty początek okresu w historii Polski. Chociaż i on pozostawia poza epoką powstań narodowych wojnę w obronie Konstytucji 3 maja i powstanie kościuszkowskie.

Racjonalny wydaje się podział tekstu na historię powszechną (60%) i polską (40%) oraz omawianie ich w odrębnych rozdziałach (poza rozdziałem 7, 13 i 26). Podręcznik jest przeznaczony do polskich szkół, dlatego sprawy polskie zajmują w nim więcej miejsca, niż to wynika z ich znaczenia w dziejach powszechnych. Z podobnych względów sprawy europejskie w historii powszechnej w podręczniku zajęły ponad 90% miejsca.

Nie przekonuje natomiast sekwencja rozdziałów. Przykładowo 12 (*Ideale i osiągnięcia romantyzmu*) w części *Półwiecze romantyzmu* następuje po rozdziale *Robotnicy i kapitaliści*, a nie na końcu. Rozdział 19 (*Powstanie styczniowe*) następuje po rozdziale *Wiosna Ludów*, a nie w części IV podręcznika (*Świat w drugiej połowie XIX w.*), w której są omawiane wcześniejsze lub równoczesne z powstaniem wydarzenia (w kolejności: zjednoczenie Niemiec, zjednoczenie Włoch, wojna krymska). Także rozdział 24 (*Sytuacja na ziemiach polskich po powstaniu styczniowym*) powinien być po rozdziale 12. Z kolei rozdział 28 (*Z kim mają trzymać Polacy?*) należy bardziej do części V, omawiającej I wojnę światową i wydarzenia ją poprzedzające, niż do części IV.

Przyjęta przez Autorów kolejność omawiania wydarzeń może sprawić, że uczniom trudniej będzie dostrzec, np. wpływ wojny krymskiej (klęski Rosji)

i wojny francusko-włoskiej z Austrią w 1859 r. na nastroje w Królestwie Polskim przed powstaniem.

Najwięcej zastrzeżeń budzi dobór wydarzeń historycznych. Wydaje się, że Autorzy za bardzo się przejęli publicystyczną kampanią o „odchudzenie” programów i podręczników i w selekcji poszli za daleko. W trosce o ucznia przepracowanego, a niezainteresowanego historią, zrezygnowali również z omówienia wydarzeń ważnych i potrzebnych do rozumienia procesów historycznych. To błąd, gdyż podręcznik i nauczyciel to nadal podstawowe źródła wiedzy historycznej w nauczaniu szkolnym.

Autorzy uznali, że nie zasługują nawet na wzmiankę m.in. takie wydarzenia, jak: społeczno-gospodarcze skutki rewolucji francuskiej, wojen napoleońskich i blokady kontynentalnej, rozpad imperiów kolonialnych Hiszpanii i Portugalii, powstanie niepodległych państw w Ameryce Łacińskiej, wojny na Bałkanach w XIX i XX w., wydarzenia w koloniach itp. Zbyt mało uwagi poświęcili sytuacji w Europie między 1815 a 1830 r., rewolucjom 1830–1831 i 1848–1849, wojnom: krymskiej, włoskiej o zjednoczenie, prusko-austriackiej z 1866 r., secesyjnej, francusko-pruskiej i rosyjsko-japońskiej, rewolucjom rosyjskim w 1905 r. i 1917 r. itp. Trudno je uznać za wydarzenia lokalne i mało znaczące. Przykładem może być rewolucja lipcowa we Francji, która spowodowała zmianę panującego i rządy burżuazji w kraju, a w Europie falę ruchów rewolucyjnych (Belgia, Królestwo Polskie, Włochy). Lub wojna krymska – reformy w Rosji, zmiany na Bałkanach, nadzieje wolnościowe Włochów i Polaków, osłabienie wpływów rosyjskich w Europie. Podobną rolę odgrywały inne „drugorzędne” dla Autorów wydarzenia.

Tymczasem zarówno te szerzej omówione w podręczniku, jak i w nim pomijane wydarzenia, podważyły w połowie XIX w. porządek ustanowiony na kongresie wiedeńskim i przyczyniły się do stworzenia nowego. Podobnie jak pomijane przez Autorów konflikty bałkańskie i na dalekim Wschodzie oraz ekspansja ekonomiczna i kolonialna doprowadziły do nowych sojuszy w wojny światowej. Dlatego wspomnianych braków nie zastąpią odautorskie objaśnienia wydarzeń i wstępy do rozdziałów.

Trzy czwarte podręcznika Autorzy przeznaczyli na historię polityczną. Resztę na gospodarkę, kulturę, idee i prądy umysłowe, naukę, wynalazki itp. Chociaż ich rzeczywisty wpływ na bieg wydarzeń jest inny. Korzystający z podręcznika mogą mieć dodatkowy kłopot z oceną tego wpływu, gdyż „niepolityczna” część historii została ujęta w ośmiu rozdziałach tematycznych obejmujących długie okresy (*Stulecie wielkiego przemysłu, Gospodarka światowa, Cuda techniki* itp.) i niетrzymających się chronologii. To utrudni uczniom poznawanie ich wpływu na konkretne procesy polityczne i zrozumienie ich wzajemnych zależności (np. gospodarczo-społecznych przyczyn wojen i rewolucji, „nieuchronności” zniesienia pańszczyzny, upadku znaczenia szlachty i struktur społeczeństwa feudalnego,

przyczyn powstania monopolu, przewagi cywilizacyjnej USA i Europy Zachodniej w świecie itp.).

Ograniczenie treści podręcznika do głównych wydarzeń historycznych ma także wpływ na nierówne traktowanie w nim poszczególnych tematów obowiązującej podstawy programowej nauczania historii w gimnazjach. Treść podręcznika dotyczy 12 z 39 tematów całej podstawy (i 3 z 19 podstawowych zagadnień nauczania historii w szkołach). I tak: uczeń nie dowie się wiele z podręcznika o zmianie stosunków gospodarczo-społecznych w Europie w okresie napoleońskim (temat nr 29, p. 1), o pozytywnych i negatywnych skutkach rozwoju cywilizacji przemysłowej w I połowie XIX w. (temat nr 31, p. 2), o zmianach w poziomie życia różnych grup społecznych w XIX w. w oparciu o analizę źródeł pisanych, ikonograficznych i statystycznych (temat nr 31, p. 4). W podręczniku są tylko dwie statystyki – jedna dotyczy Śląska, druga Królestwa Polskiego (s. 132 i 135). Także niewiele jest wiadomości o różnicach w zjednoczeniu Włoch i Niemiec (temat nr 32, p. 4). Słabiej są opracowane tematy dotyczące polskich powstań narodowych, szczególnie ich następstw, również kolonializmu, zbrojnego wysiłku Polaków w I wojnie światowej, XIX-wiecznych idei, przejęcia władzy przez bolszewików itd. Wymagają uporządkowania i uzupełnienia. Przykładowo podręcznik omawia głównie negatywne i doraźne skutki powstań, a pomija korzystne i długotrwałe. Więcej uwagi poświęca ideom konserwatywnym i nacjonalistycznym (także mesjanizmowi, scjentyzmowi, szowinizmowi, społecznej nauce Kościoła katolickiego) niż pozostałym, i całkowicie pomija ważne w XIX w. idee sławizmu, panslawizmu, panamerykanizmu (doktrynę Monroe), anarchizmu. Ponieważ dzieje pozaeuropejskie zajmują w podręczniku mało miejsca, temat nr 32 *Europa i świat w XIX w.* omówiony jest w nim pobieżnie. Nie ma nawet wzmianki o wojnach burskich, na Kubie i Filipinach, o rewolucji meksykańskiej oraz buntach i walkach toczonych w koloniach afrykańskich i azjatyckich; w tym o wojnach i rewolucjach w imperium ottomańskim. O koloniach w Azji informuje tylko mapka (s. 166), do amerykańskich brakuje nawet jej. Podręcznik poświęca przyczynom wojny secesyjnej 4 zdania, przebiegowi – 2 (s. 156–157), wojnie rosyjsko-japońskiej – 3 zdania (s. 162) itd. Z tych względów przydatność podręcznika w realizacji programu nauczania jest ograniczona.

Autorom trudno odmówić starań o dostosowanie podręcznika do poziomu uczniów i ułatwienia w korzystaniu z niego (o czym już wspomniano). Pytania następujące po rozdziałach są dobrze postawione, resumé każdej części wyczerpujące, a objaśnienia nowych pojęć dokładne. Wydaje się więc, że z czterech głównych zadań podręcznika (wymienionych na okładce) dla Autorów ostatnie jest najważniejsze, tj. pomoc w przygotowaniu do egzaminu końcowego. Dlatego sami wskazują uczniom, co powinni umieć, by go zdać. Nawet cel wychowawczy, czyli zrozumienie teraźniejszości przez poznanie przeszłości, zawarty w haśle: „historia jest nauczycielką życia” (i podkreślony we *Wprowadzeniu*, s. 5) wydaje się dla nich mniej ważny.

Jednak wraz z ułatwieniami Autorzy narzucają uczniom swój punkt widzenia. Służą temu autorskie wstępy do części i rozdziałów podręcznika oraz epitety i określenia wartościujące, czy „medialne” hasła użyte w tytułach („nastrojowe malarstwo i architektura”, „muzyka pełna uczuć”, „życie wygodniejsze i łatwiejsze”, „czas sytości i higieny”, „coraz większa Anglia”, „coraz więcej ludzi”, „od masowych migracji do atomizacji” itd., itp.). To one, wraz z preferencjami dla bliskich Autorom idei, sprawiają, że podręcznik traci na obiektywizmie. Ale niektóre opinie, np. dotyczące programów polskich ugrupowań emigracyjnych, skutków przewrotu technicznego, postępu cywilizacyjnego na przełomie XIX i XX wieku itp., są lepiej sformułowane niż w innych polskich podręcznikach.

W sumie podręcznik może być przydatny w przygotowaniu do lekcji i do testu końcowego. W mniejszym stopniu jego lektura przyczyni się do zrozumienia procesów historycznych zachodzących w świecie od końca XVIII w. do początków XX i ich wpływu na współczesność. Zwłaszcza na patriotyczne i obywatelskie postawy Polaków, ich świadomość i charakter narodowy. Z dwóch celów uczenia historii w szkole (tj. poznawczego i wychowawczego) żaden nie został w podręczniku osiągnięty. Dlatego trudno o pewność, że uczeń po jego wykorzystaniu będzie miał świadomość, iż w XIX w. narodziły się i rozwinęły prawie wszystkie główne idee polityczne, prądy umysłowe i kwestie społeczno-gospodarcze, które determinowały wydarzenia historyczne w wieku następnym. I ciągle na nas wpływają.

Potknięcia i błędy zauważone w podręczniku:

1) Niedokładności w mapkach:

s. 6, mapa – *Zasięg rewolucji francuskiej* (dot. sytuacji sprzed 1802 r.) – nazywając Piemont objęto również obszar Księstwa Modeny. Brak Księstwa Lukki, Piombino, San Marino (niezależnych).

s. 36, na mapce *Europa napoleońska 1812 r.* nie zaznaczono państw sprzymierzonych z Francją (Danii, Prus, Austrii), a Katalonię (okupowaną przez Francję w latach 1808–1813) zaliczono do departamentów Francji (Atlasy historyczne i mapki zamieszczone w *Historii powszechnej* Żywieckiego, s. 128 i *Historii Francji* Baszkiewicza, s. 500 tego nie uwzględniają).

s. 106, w opisie mapki – *Szkolnictwo polskie w zaborze rosyjskim* wymienione są szkoły wyższe, gimnazja i „szkoły akademickie”. To ostatnie określenie może być dla uczniów mylące.

s. 141 – mapa *Rewolucje i powstania – kierunki rozszerzania się (1848–1849)* ma braki. Nie ma kierunku na Kraków, Drezno, Palatynat, Badenię. Kierunek Paryż–Palermo jest błędny.

s. 160 – Na mapce *Kolonizacja Afryki* przydałyby się daty kolonizacji.

s. 172 – *Migracje na świecie* – strzałka błędnie wskazuje kierunek migracji z Afryki Południowej do Europy (1 mln osób, ma być na odwrót!).

– obok map kolonii w Afryce i Azji przydałaby się mapka kolonii w Ameryce i powstawania w nich niepodległych państw.

2) s. 43 – *Awans społeczny* za Napoleona nie ograniczał się do ukształtowania nowej arystokracji. Np. w armii awans oficerski, generalski i marszałkowski otrzymało 2250 żołnierzy, z tego 1600 wywodzących się z niższych warstw. Do podobnego awansu dochodziło w administracji, gospodarce, nauce.

3) Dyskusyjny dobór nazwisk:

s. 91–94 – Podręcznik za twórcę romantyzmu w muzyce uznaje Fr. Schuberta, a nie L. van Beethovena (na wychowaniu muzycznym uczniowie uczą się jego *Ody do radości* jako przykładu muzyki romantycznej).

– obok nazwisk Schuberta, F. Chopina, F. Mendelsona brakuje Fr. Liszta.

– wśród przedstawicieli literatury francuskiej obok F. Chateaubrianda i W. Hugo powinno się znaleźć miejsce dla H. Balzaka.

– w naukach historycznych jest miejsce dla A. Thiersa, autora monumentalnej *Historii Konsulatu i Cesarstwa*.

s. 192 – Wymieniając głównych przedstawicieli partii (ND – R. Dmowski, PPS – J. Piłsudski, SDKPiL – R. Luksemburg) – wypadałoby wymienić przy SL przynajmniej W. Witosa.

s. 104 – Przy omawianiu opozycji nielegalnej w Królestwie nie ma wzmianki o wolnomularstwie narodowym, Towarzystwie Patriotycznym i W. Łukasimskim.

4) s. 118–120 – Ocena powstania listopadowego wydaje się niepełna. Ze wszystkich powstań narodowych miało największe możliwości militarne, ale nie na pokonanie Rosji bez pomocy Zachodu. Przy przewadze Rosji, wrogości Prus i Austrii, obojętności Francji i Anglii, inna taktyka wojny i inni dowódcy mogli jedynie przedłużyć działania militarne. Zmiany nie przyniosłoby również oczyszczanie chłopów (warto pamiętać, że i bez tego chłopci w armii Królestwa stanowili 75–80% żołnierzy).

s. 118 – Zdanie: „Armia Królestwa była liczna, dobrze uzbrojona i wyćwiczona – mogła długo stawiać opór mniej licznemu korpusowi rosyjskiemu – przede wszystkim faktom. Do 1830 r. armia Królestwa liczyła 27 tys., w lutym 1831 r. – 57 tys. (wraz z obsadą garnizonów) i była zdecydowanie mniejsza niż rosyjska. Pod Grochowem Polacy walczyli z półtorakrotnie większą armią J. Dybicza, później przewaga w liczebności i uzbrojeniu Rosjan jeszcze wzrosła.

5) s. 121 – Stwierdzenie, że przez emigrację przeszło około 11 tys. Polaków, jest nieprecyzyjne. W 1831 r. wyszło na emigrację 8–9 tys., w latach następnych kolejny tysiąc. Do 1847 r. i po 1850 liczba emigrantów malała. W latach 1848–1849 i 1864–1866 ponownie rosła i pod koniec Wielkiej Emigracji (1870) na uchodźstwie przebywało około 16 tys. Polaków (w tym 10 tys. nowych).

6) s. 125 – Piszząc o osiągnięciach Wielkiej Emigracji, warto wymienić konkretne przykłady, jak np. utworzenie Biblioteki Polskiej w Paryżu i Rapperswilu, Towarzystwa Historyczno-Literackiego w Paryżu, działalność polskich wydawnictw, towarzystw dobroczynności itp.

7) s. 129 – Określenie: „E. Dembowski stał na czele powstania krakowskiego” jest nieściśle. Formalnie był tylko sekretarzem J. Tyssowskiego, kierującego Rządem Narodowym.

8) s. 141 – Udział Polaków w Wiośnie Ludów w Europie przedstawiony został pobieżnie. Podręcznik pomija np. udział legionu J. Wysockiego i gen. H. Dembińskiego w powstaniu węgierskim, dowództwo gen. W. Chrzanowskiego nad armią sardyńską, L. Mierosławskiego nad armią sycylijską i badeńską, dowództwo gen. F. Sznajde nad armią Palatynatu, udział legionu polskiego w walkach w Badenii, J. Bema w rewolucji wiedeńskiej, Drezno jako skupisko polskiej emigracji patriotycznej itd.

9) s. 156 – Zdanie, że Węgry i Austrię „łączyła jedynie osoba wspólnego władcy... oraz wspólna polityka zagraniczna, armia i waluta”, jest nieściśle. Wspólne były ministerstwa trzech wymienionych resortów, ale przez wiele lat toczył się spór o odrębną armię węgierską (groźny dla dualizmu), zawarty kompromis (z rządem G. Andrassiego) doprowadził do utworzenia odrębnej armii honwedów, a pod koniec XIX w. również do wydawania komend w języku węgierskim.

10) s. 170 – Zdanie o zmianach cywilizacyjnych powinno być uzupełnione uwagą, że nie dotyczyły one wszystkich grup społecznych i krajów. Objęły głównie duże miasta w USA i Europie Zachodniej.

11) s. 125 – Zdanie: „W II połowie XIX w. (Polacy) trochę więcej wolności mieli pod zaborem austriackim (niż pruskim i rosyjskim) jest nieściśle i sprzeczne ze zdaniem na s. 188: „zupełnie inaczej było w zaborze austriackim”. Istotnie, Polacy w Galicji tej wolności mieli znacznie więcej.

12) s. 192 – Poświęcanie tyle samo miejsca w podręczniku narodowcom, co PPS, SDKPiL i SL łącznie, nie jest adekwatne do roli, jaką odgrywały.

13) s. 195–196 – Pisząc o przebudzeniu narodowym na „ziemiach dawnej Rzeczypospolitej” i na „ziemiach polskich”, Autorzy wymieniają Ukraińców, Białorusinów, Litwinów i Żydów, a pomijają Polaków na Śląsku, Pomorzu, Warmii i Mazurach, chociaż ich przebudzenie było nawet wcześniejsze.

14) s. 200–201 – Fragment o literaturze polskiej w rozdziale 26 (*Kultura przełomu wieków*) bardziej pasuje do następnego, w całości poświęconego kulturze polskiej.

15) s. 210 – Przy omawianiu inicjatyw społecznych (*Wiele inicjatyw społecznych*) Autorzy pomijają kasy Stefczyka, kółka rolnicze (s. 187 tylko wzmianka o nich w Poznańskim), towarzystwa i organizacje społeczno-gospodarcze. Macierz Polską, czytelnie itd., itp.

16) s. 220–225 – Podając datę sojuszu niemiecko -austriackiego i francusko-angielskiego, należałoby podać wszystkie pozostałe daty sojuszy tworzących trójprzymierze i trójporozumienie.

17) s. 226–227 – Z dwóch wielkich bitew I wojny na wschodzie Autorzy wymieniają jedynie bitwę pod Tannenbergiem (1914). Druga (pod Gorlicami w 1915 r.) zaznaczona jest tylko na mapce.

18) s. 231 – Rada Regencyjna nie działała 2 lata (1916–1918), skoro została powołana 15 X 1917 r., a władzę oddała w listopadzie 1918 r.

19) s. 233 – Wymieniając polskie organizacje wojskowe (Legiony Polskie, Polskie Siły Zbrojne, Korpus Dowbora Muśnickiego, Armię Hallera i Legion Puławski), Autorzy zapomnieli o Polskiej Organizacji Wojskowej, powołanej przez J. Piłsudskiego w 1914 r. (POW w 1917 liczyła 17 tys., w 1918 – 25 tys.).

20) Powtarzanie niektórych informacji (np. wzmianek o wojnie krymskiej, powstaniu listopadowym, rewolucji 1930 r.) nie zawsze bywa opatrzone odsyłaczami.

Podręczniki do języka polskiego
dla szkół gimnazjalnych recenzowane w t. X
Opinii Edukacyjnych PAU. Prac Komisji PAU
do Oceny Podręczników Szkolnych

Ewa Horwath, Grażyna Kielb, *Bliżej słowa. Podręcznik do kształcenia literackiego, językowego i kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Maciej Kawka.

Ewa Horwath, Grażyna Kielb, *Bliżej słowa. Podręcznik do kształcenia literackiego, językowego i kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Maciej Kawka.

Ewa Horwath, Grażyna Kielb, *Bliżej słowa. Podręcznik do kształcenia literackiego, językowego i kulturowego dla klasy III gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Opinię przedstawił Maciej Kawka.

Zuzanna Dziuba, Tadeusz Garsztka, Gabriela Olszowska, *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla pierwszej klasy gimnazjum*, wyd. III zmienione, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Opinię przedstawiła Bogusława Bodzioch-Bryła

Zuzanna Dziuba, Tadeusz Garsztka, Gabriela Olszowska, *Do Itaki. Z panem Cogito. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla drugiej klasy gimnazjum*, wyd. II zmienione, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Opinię przedstawiła Bogusława Bodzioch-Bryła

Zuzanna Dziuba, Tadeusz Garsztka, Gabriela Olszowska, *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla trzeciej klasy gimnazjum*, wyd. II zmienione, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Opinię przedstawiła Bogusława Bodzioch-Bryła

Opinia o podręczniku języka polskiego do gimnazjum:

Ewa Horwath i Grażyna Kielb, *Bliżej słowa* (kl. 1, 2, 3, WSiP, Warszawa 2010)

Według zapewnień Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych *Bliżej słowa* Ewy Horwath i Grażyny Kielb to „nowoczesny podręcznik do zintegrowanego kształcenia literackiego, kulturowego i językowego. Wszystkie te elementy tworzą spójną, powiązaną ze sobą całość”¹. Jest to zarazem cykl składający się z trzech tomów wraz z ćwiczeniami (Autorką zeszytów ćwiczeń jest Ewa Horwath), przeznaczony do I, II i III klasy gimnazjum. Jak informuje wydawca, „nauczycieli, którzy wybiorą cykl *Bliżej słowa*, wyposażamy we wszechstronny poradnik dydaktyczny”. Poradnik ma formę wygodnego segregatora z zakładkami, umożliwiającymi uporządkowanie i łatwe odnajdywanie poszczególnych materiałów. Zawartość segregatora: program nauczania języka polskiego w gimnazjum, rozkład materiału oraz plany wynikowe dla klas 1–3, przykładowe scenariusze lekcji i zadań sprawdzających, komentarze metodyczne, trzy CD audio, zawierające m.in. wzorcowe recytacje wybranych utworów i audycje dotyczące zagadnień logopedycznych, CD-ROM zawierający m.in. plany wynikowe w wersji do wydruku, reprodukcje wybranych dzieł malarskich, sprawdziany diagnozujące po szkole podstawowej i podsumowujące poszczególne części podręcznika oraz generator testów. POMOCE DYDAKTYCZNE: E. Horwath, G. Kielb, E. Nowak, *Przewodnik metodyczny*. Klasa 1, cz. 1 z segregatorem; E. Horwath, G. Kielb, *Poradnik dla nauczyciela*. Klasa 1, cz. 2 z płytą CD audio; E. Horwath, G. Kielb, *Poradnik dla nauczyciela*. Klasa 2, z płytą CD audio; E. Horwath, G. Kielb, *Poradnik dla nauczyciela*. Klasa 3, z 2 płytami CD-ROM. Nauczycielom, którzy wybiorą program *Bliżej słowa*, pomoce dydaktyczne są dodawane za darmo.

Koncepcja cyklu opiera się więc na integracji w jednym podręczniku (i towarzyszącym mu zeszycie ćwiczeń) treści z zakresu kształcenia literackiego, językowego i kulturowego. Dla każdej klasy – od pierwszej do trzeciej – przeznac-

¹ http://www.wsipnet.pl/katalogi/jezyk_polski_gim_2010/index.html#page14 (dostęp: 20.01. 2011)

czony jest jeden podręcznik i jeden zeszyt ćwiczeń. W każdym tomie pracę z tekstem ułatwić mają zamieszczone w części zatytułowanej *Krótko o podręczniku*: informacje słowne lub mające charakter ikoniczny polecenia i objaśnienia, np. jasnobrązowy prostokąt to ćwiczenia językowo-literackie i językowe, paleta malarska to polecenia dotyczące prac malarskich, rysunek drzewa – polecenia zachęcające do stawiania filozoficznych pytań, rysunek przypominający maskę aktora – zadania odwołujące się do sztuki filmowej, książka – zadania odwołujące się do innych dzieł literackich, pióro – polecenia pisemne, węzeł – zadania trudniejsze, kłębek z częściowo rozwiniętą nicią i napisem „po nitce do kłębka” – zestawy pytań, które ułatwią pracę z tekstem literackim, napis na zielonym tle „rady dla piszących”, napis: „nauka o języku” na tle jasnozielonym i *Sprawdź się!* – zieloną czcionką i pismem odręcznym – zestawy zadań powtórzeniowych. W niektórych miejscach pojawiają się odesłania do zeszytu ćwiczeń – czerwoną czcionką zaznaczony numer strony. Te typograficzne wskazówki nie są jednak na tyle uniwersalne, by mogły w zasadniczy sposób ułatwić uczniowi nawigację w tym prawdziwym gąszczu problemów. Z ciekawostek wydawniczych dziwi kuriozalna uwaga zamieszczona na odwrocie karty tytułowej: „Autorów tekstów źródłowych i tłumaczeń, do których nie udało się nam dotrzeć, prosimy o zgłoszenie się do wydawnictwa WSiP S. A.”

Układ treści wyznaczają w podręcznikach kręgi tematyczne. W każdym wypadku podstawą materiałową i punktem wyjścia procesu dydaktycznego jest tekst, najczęściej literacki, w niektórych partiach podręcznika podejmowane są próby interpretacji dzieł malarskich (obraz Chagalla, płótno Rafała Malczewskiego, plakat Rafała Olbińskiego). Są to jednak próby autonomiczne wobec dominacji literatury pięknej. W klasie pierwszej teksty skupione są wokół tematu nazwanego przez Autorki – „**ja**” i **moje najbliższe otoczenie**. W klasie drugiej – **społeczeństwo, w którym żyję, i naród, do którego należę**. W trzeciej dominują treści dotyczące **świata i historii**. Podręczniki podzielone zostały na rozdziały, a po każdym rozdziale w części zatytułowanej *Sprawdź się!* zamieszczone są wybrane teksty literackie z pytaniami do danego utworu. Struktura poszczególnych rozdziałów to tekst i ćwiczenia (pytania mniej lub bardziej bezpośrednio dotyczące tekstu), a zatem te dwie części – podstawowa i sprawdzająca są podobne i w pewnym stopniu się powtarzają pod względem dydaktycznym. Lepiej byłoby to różnicować lub choćby bardziej książkę urozmaicić na korzyść analizy tekstów kultury – dzieł plastycznych i ich powiązania z literaturą. W podręczniku do kl. I znalazła się jedna analiza plakatu Rafała Olbińskiego, natomiast o samym artyście dowiadujemy się jedynie, że jest znanym malarzem i grafikiem; mamy też reprodukcję dwóch dzieł malarskich: *Pogodnego życia* (1931) Rafała Malczewskiego, syna Jacka Malczewskiego – na marginesie szkoda, że zabrakło jakiegokolwiek informacji o malarzu, poecie oraz taterniku i jego malarstwie określanym jako hiperrealizm, oraz *Spaceru* Marca Chagalla – tutaj niekonsekwentnie została za-

mieszczona informacja o dacie urodzin i śmierci artysty i charakterze jego twórczości filmów, utworów teatralnych, pomników. Trzeba jednak przyznać, że jeżeli chodzi o kształt graficzny podręcznika, reprodukcje malarskie, rodzaj papieru i kolorystykę zespołowi grafików WSiP należy wystawić ocenę bardzo dobrą.

W podręczniku do klasy pierwszej (krąg tematyczny – **ja i moje najbliższe otoczenie**) zamieszczono dziewięć rozdziałów, zatytułowanych kolejno: rozdział 1. *Określić siebie*, 2. *Mieć kogoś bliskiego*, 3. *Sprostować obowiązkom*, 4. *Dążyć do celu*, 5. *Odkryć piękno świata*, 6. *Strzec Boga, honoru i Ojczyzny*, 7. *Być odpowiedzialnym*, 8. *Być dla innych* i 9. *Cieszyć się życiem*. Każdemu tematowi towarzyszy tekst – niekiedy można mieć wątpliwości, czy odpowiedni, np. w części pierwszej pt. *Określić siebie* mamy cztery teksty, z których dwa są autorstwa mniej znanych współczesnych pisarek dla dzieci, jeden – jezuita i mistyka Anthony’ego de Mello, a jeden – księdza i poety Jana Twardowskiego. Jednakże uczeń tylko o Janie Twardowskim dowie się sporo z dość obszernej notki biograficznej. W rozdziale tym zamieszczono także tekst dziennikarski – wywiad z Dorotą Terakowską oraz w części *Sprawdź się* krótki (15 wersów) wiersz Czesława Miłosza *Ale książki* wraz z 19 rozbudowanymi pytaniami do tekstu. W rozdziale tym, a także w rozdziałach następnych, znajdziemy stosunkowo rozbudowane partie dotyczące nauki o języku. Na tych zagadnieniach chciałbym się w niniejszej recenzji skupić przede wszystkim, mając na uwadze ich rozległość i znaczenie w gimnazjalnej edukacji polonistycznej. Autorki zdawały sobie z tego sprawę, nie zamieszczając podobnego kompendium z zakresu np. nauki o literaturze czy kulturze. Informacje te wplecione są do zadań, ćwiczeń i poleceń i zaznaczone rysunkiem z zieloną nitką („po nitce do kłębka”). Usytuowanie informacji z zakresu nauki o literaturze wśród pytań i poleceń w podrozdziale *Po nitce do kłębka* budzi największe wątpliwości. Znajduje się tu bowiem to wszystko, co prawdopodobnie nie zmieściło się w innych partiach podręcznika, a więc prawie wszystko ze stylistyki literackiej i poetyki.

Edukację językową uczeń gimnazjum rozpoczyna od czasownika. W każdym rozdziale na jasnobrązowych (a może łosiosowych) stronach z jasnozielonymi kwadratami napisów i zielonym marginesem mamy definicje pojęć gramatycznych wraz z przykładami. A więc w rozdziale z „hamletowskim” tytułem *Być albo nie być?* uczeń dowiaduje się, że: Czasowniki to odmienne części mowy, które nazywają: czynności (co robi?), np. *szczeka*; stany i procesy (w jakim jest stanie? co się z nim dzieje?), np. *tęskni*, *rośnie*. Trudno na tym poziomie kształcenia stosować nowoczesne ujęcia językoznawcze, np. gramatykę komunikacyjną czy wprowadzać znane z kognitywizmu profilowanie pojęć i językowy obraz świata, ale też czy należy wprowadzać do najnowszego podręcznika dawno już przebrzmiała i jednak nieco archaiczną wiedzę o języku? Nie można już chyba dzisiaj uczyć, że czasownik to odmienna część mowy, która odpowiada na pytanie: co robi? i w jakim jest stanie? – rzeczowniki to odmienne części mowy, które nazywają osoby, zwierzęta, rzeczy, zjawiska, a przymiotniki – odmienne części mowy, które nazywają

cechy, właściwości osób, istot żywych, przedmiotów, zjawisk i odpowiadają na pytania: jaki? czyj? który? Czy taka wiedza jest dzisiaj uczniowi potrzebna. Jeśli tak – to do czego i czy w takim zakresie? W podobny sposób prezentowany jest przysłówek: „przysłówki to nieodmienne części mowy, które określają cechy czynności i cechy innych cech (...) odpowiadają na pytania: jak? gdzie? kiedy?” (t. I, s. 84). I tak jest na s. 100, gdzie zamieszczone są informacje o liczebniku, zaimku (s. 121, 147), wykrzykniku (s. 164), przyimku i spójniku: „przyimki to nieodmienne i niesamodzielne części mowy, które łączą ze sobą różne części mowy, wskazując na występujące między nimi zależności”. Zdanie stylistycznie niewłaściwe: „części mowy, które łączą ze sobą różne części mowy”, z przykładów nie wynika, jakie to części mowy przyimki łączą). W wiadomościach z zakresu składni na s. 197 uczeń odnajdzie definicję wypowiedzenia (termin wprowadzony przez Z. Klemensiewicza), zdania i równoważnika zdania z podziałem – także Klemensiewiczowskim – na rodzaje wypowiedzeń: oznajmujące, pytające, rozkazujące, wykrzyknikowe, podczas gdy już częściej mówimy i piszemy o zdaniach oznajmujących, żądających, pytających (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*)².

I już konsekwentnie do końca w podręczniku wykorzystano koncepcję opisu składniowego Z. Klemensiewicza z jego *Zarysu składni polskiej* z 1968³ roku w pełnej wersji oraz w skróconej w tzw. „małym Klemensiewicz”, czyli w *Podstawowych wiadomościach z gramatyki języka polskiego*⁴ zarówno w zakresie podziału na części zdania (s. 210), jak i ich definicji i typów orzeczenia: czasownikowego i imiennego (s. 217), podmiotu: gramatycznego, logicznego, domyślnego, szeregowego i towarzyszącego (s. 228), przydawki, pozostając jednak tylko przy podziale ze względu na sposób wyrażenia (s. 243), dopełnienia (s. 252), okoliczników (s. 273). Analizie struktury zdania pojedynczego poświęcono niecałą stronę, wyodrębniając: związek główny – podmiotu z orzeczeniem, grupę podmiotu i grupę orzeczenia wraz z wykresem (s. 281–282).

W tomie 2 podręcznika mamy 9 rozdziałów ułożonych w następujące „kręgi tematyczne”: rozdział 1. *Budować swoją tożsamość*, 2. *Szukać drogowskazów*, 3. *Nie ulegać złudzeniom*, 4. *Uwierzyć w miłość*, 5. *Pilnować zgody*, 6. *Oceniać sprawiedliwie*, 7. *Cenić wolność*, 8. *Nie tracić nadziei*, 9. *Rozwinąć skrzydła*. W dziale *Spotkania ze sztuką* znajdują się tylko trzy spotkania malarskie – dwa z Pieterem Brueglem i jedno z Rembrandtem van Rijnem. Prezentowanie materiału dydaktycznego z zakresu nauki o języku dotyczy następujących zakresów: fonetyki – definicja głoski (samogłoski, spółgłoski), budowa narządów mowy

² Zob. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003, s. 669–671.

³ Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1968.

⁴ Z. Klemensiewicz, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa 1984.

(rysunek), sylaba, podziały artykulacyjne głosek, litera (s. 15–17), upodobnień, akcentu i intonacji (s. 20–23), słowotwórstwa (wyraz podstawowy i pochodny). Tu znajdziemy sporo uproszczeń: m.in. zabrakło podstawowych metod analizy słowotwórczej oraz zróżnicowania na diachronię i synchronię, co doprowadziło do niekonsekwencji terminologicznych. Podstawa słowotwórcza w słowotwórstwie synchronicznym nazywana jest tematem słowotwórczym, podstawową metodą jest parafrazowanie, stosunek między wyrazami to fundacja bądź motywacja słowotwórcza. Tego zabrakło – są natomiast pojęcia z językoznawstwa diachronicznego: wyraz podstawowy – pochodny. Jeżeli już pojawiają się te terminy, to należałoby je sprecyzować, zamiast mówić o pochodności synchronicznej... (s. 59–61, 69–70). Na s. 87–88 oraz 101–102 znajdziemy informację o skrótowcach i typach skrótów. W dalszej części podręcznika wracamy do składni, mamy podział na zdania pojedyncze i złożone – współrzędnie i podrzędnie (s. 121). Na s. 136 w tabelce przedstawiono typy zdań złożonych z przykładami. W dalszych częściach podręcznika jest mowa o zdaniu przydawkowym – s. 150, dopełnieniowym – s. 168, okolicznikowym – s. 206–207. Nieco dalej króluje czasownik i imiesłowy: przymienny (s. 236), przysłówkowy (s. 277–278). Tom 2 kończą uwagi na temat treści znaczeniowej i zakresu wyrazu (s. 310).

Tom 3 jest zbudowany podobnie – mamy więc znów 7 kręgów tematycznych, niektóre o wyraźnym zacięciu aksjologicznym: rozdział 1. *Szukać odpowiedzi*, 2. *Poszukiwać wzoru*, 3. *Mieć czas na refleksję*, 4. *Iść za głosem serca i słuchać rozumu*, 5. *Bronić ideału i godności własnej*, 6. *Wyjść zwycięsko z najcięższych prób*, 7. *Znaleźć swoje miejsce*. Tak jak to było w pozostałych dwóch częściach cyklu, wszystkim kręgom tematycznym towarzyszą teksty literackie autorów polskich i obcych. Ale też przynajmniej w tym tomie został zamieszczony jeden tekst o walorach historycznych – fragment *Europy* Normana Daviesa oraz w końcowej części – filozofa Maxa Ehrmanna *Desiderata*. W dziale poświęconym nauce o języku w rozdziale pierwszym pt. *Szukać odpowiedzi* niepotrzebnie rozdzielono na dwie części zagadnienie przytoczenia – jedna część pt. *O sztuce cytowania* (s. 19–20) i nieco dalej, na s. 38 część druga pt. *Zacytować czy zrelacjonować? Mowa niezależna i zależna*. Tym bardziej że definicja cytatu oraz mowy niezależnej są podobne: *cytat to dosłowne powtórzenia cudzego tekstu* (s. 19); *mowa niezależna to dosłowne powtórzenie czyjejś wypowiedzi* (s. 38). Zagadnienie mowy niezależnej można by z powodzeniem włączyć do problematyki cytatu (przytoczenia). W tym samym rozdziale 1 zamieszczono jeszcze dwa tematy z zakresu wiedzy o języku: rodzaje i funkcje słowników (s. 28) oraz informacje o frazeologizmach (s. 48–50).

W rozdziale 2. *Poszukiwać wzoru* do lektury *Krzyżaków* H. Sienkiewicza dopasowano wiadomości o archaizmach i archaizacji, a do tekstu A. Sapkowskiego – informacje o wypowiedzeniach wielokrotnie złożonych. Nie chodzi jednak o to, by kolejność tu odwrócić – to Sienkiewicz był mistrzem stylu i wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, ale o konsekwencję. W tym rozdziale kilka uwag poświę-

cono interpunkcji – podanie rodzajów znaków interpunkcyjnych na jednej stronie niewiele da, biorąc pod uwagę zaniedbania nie tylko szkoły w tej dziedzinie. Potem już do końca podręcznika o interpunkcji niewiele więcej się dowiemy. Rozdział 3. *Mieć czas na refleksję* zawiera dwa podrozdziały dotyczące języka – jeden to *Zapożyczenia w języku polskim* i drugi – *Odmiana nazwisk*.

Rozdział 4 – *Iść za głosem serca* to dalsza informacja o nazwach, tym razem chodziło o nazwy miejscowe i ich odmianę. Tu mamy także niespodziankę – w spisie treści jasnobieżowo pokolorowano informację o gatunkach dziennikarskich, zaliczając ją do nauki o języku, w podręczniku natomiast kolory się pomieszały – na s. 209 mamy piękne żółte tło i margines czerwony. Słowem edytorskie nieporozumienie. Gatunek dziennikarski ma reprezentować na s. 212 fragment reportażu R. Kapuścińskiego, choć dzisiaj wiadomo, że – jak napisał Krzysztof Burnetko, dziennikarz „Polityki”, autor publikacji o R. Kapuścińskim: – *teksty Kapuścińskiego, które uchodziły za reportaże czy korespondencje, musimy odtąd siłą rzeczy czytać tak, jak czytamy „Cesarza” czy „Szachinszacha” – jako rodzaj paradokumentalnych jedynie, lecz w istocie literackich opowieści czy traktatów literacko-intelektualnych na temat zachowań ludzkich w obliczu biedy, rewolucji, opresji itd. Choć znakomicie oddają klimat opisywanych miejsc, czasów i wydarzeń, nie mogą służyć jako kanoniczne źródło wiedzy o, chociażby, Afryce czy Ameryce Południowej. A dla tysięcy rodaków – a pewnie i dla wielu miłośników „Kapu” na całym świecie – takim niepodważalnym źródłem przez lata był”⁵. Dzisiaj już o tym wiemy i tę wiedzę należało w podręczniku zasygnalizować.*

Jeżeli już jesteśmy przy sprawie mediów, to niestety problematyka ta pojawia się w całym cyklu tylko dwa razy. Pierwszy raz w klasie drugiej (*W świecie mediów*) przy okazji fragmentu artykułu Piotra Stasiaka na ten temat z tygodnika „Polityka” z 2006 roku (s. 178–180). I w klasie trzeciej po raz drugi. Dzisiaj, kiedy uczniowie masowo piszą blogi, a wielu z nich zapisuje się do portali społecznościowych (FaceBook), przydałby się tekst zawierający informacje aktualne, a biorąc pod uwagę rozwój współczesnych mediów, dotyczące zwłaszcza nowych mediów czy tzw. nowych nowych mediów (*new new media*)⁶. Mam tu na myśli takie portale jak: You Tube, My Space, FaceBook, Wikipedię, Twitter czy Second Life.

Rozdział 5. *Bronić ideałów i godności własnej* – zawiera tylko jeden podrozdział, poświęcony gwarom i dialektom w zakresie bardzo elementarnym. Do zamieszczonej schematycznej mapki dialektów polskich powinno być podane źródło. Tematowi gwar towarzyszy informacja o stylizacji gwarowej na podstawie fragmentu tekstu K. Przerwy-Tetmajera *Na skalnym Podhalu*, ale zatytułowanie

⁵ http://wyborcza.pl/kapuscinski/1,104743,7647681,Krzysztof_Burnetko__Nowa_twarz_Pana_Ryszarda.html#ixzz1BtBEDK6A (dostęp: 23.01.2011).

⁶ Zob. P. Levinson, *Nowe nowe media*, Warszawa 2010.

w ten sposób informacji o autorze ze względu na identyczny tytuł cyklu opowieści Przerwy-Tetmajera nie było dobrym rozwiązaniem. Sam jednak pomysł prezentacji gwary podhalańskiej jest godny pochwały.

Rozdział 6. *Wyjść zwycięsko z najcięższych prób* – nie zawiera informacji z zakresu nauki języku, a w rozdziale 7 – ostatnim, pod tytułem *Znaleźć swoje miejsce* Autorki piszą o perswazji i manipulacji językowej. W tym rozdziale szczególnie, ale w całym podręczniku wyraźnie widoczna jest tendencja do posługiwania się przez Autorki cudzymi słowami (cytatami) bez przytoczenia ich źródeł: Tytuł jednego podrozdziału: *Czasy się zmieniają i my zmieniamy się wraz z nimi* to sentencja łacińska, a drugiego – *Język w stanie podejrzenia* to znane słowa Janusza Sławińskiego o poezji lingwistycznej i o takich poetach, jak Miron Białoszewski i Tymoteusz Karpowicz. Zatytułowanie w ten sposób informacji o twórczości Stanisława Barańczaka i jego wierszu *Określona epoka* w kontekście „stłamszenia człowieka przez instytucje i ustroje” z fotografią przemawiającego Władysława Gomułki w tle jest nieuprawnione. S. Barańczak nie pisał wtedy wierszy lingwistycznych, stało się to o wiele później. Taka informacja uczniom się należy.

W 3. tomie podręcznika uczeń cztery razy „spotka się” ze sztuką malarską: Michał Anioł *Stworzenie Adama*, Jan Matejko *Bitwa pod Grunwaldem*, Caspar David Friedrich *Wędrowiec nad morzem* i Paul Gauguin *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy?* W ogóle w całym cyklu jest widoczne upodobanie Autorek do sztuki malarskiej, ale rzeczywiście reprodukcje z jednej strony są wybrane trafnie i przedstawione pięknie, a z punktu widzenia edytorskiego cieszą oko i zachwycają, ale z drugiej strony ograniczenie problematyki sztuki i kultury prawie wyłącznie do dzieł malarskich poważnie redukuje edukację kulturalną ucznia gimnazjum – z muzyki jest tylko musical. Jest rozdział poświęcony teatrowi, ale nie ma rozdziału o sztuce filmowej. Pewne elementy wiedzy o filmie są zawarte w tomie 2 w małym rozdziałiku *Okiem kamery*, w którym uczeń dowiaduje się w formie definicji, co to jest ujęcie, plan filmowy, plan pełny, amerykański, półzbliżenie, zbliżenie, detal, co to jest jazda kamery, najazd, odjazd, jazda równoległa, scenopis... itp. Jest to jednakże problem szerszy, który należałoby rozpatrywać w kontekście zgodności treści podręcznika z nową podstawą programową, albowiem na okładkach każdego tomu oraz ćwiczeń została zamieszczona informacja: „zgodne z NOWĄ podstawą programową” z dnia 23 grudnia 2008 (Dziennik Ustaw z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Należy stwierdzić, że z tego zadania Autorki w zasadzie, choć w różnych zakresach, wywiązują się dobrze, zwłaszcza jeśli chodzi o lektury obowiązkowe, w programie to „teksty poznawane w całości”. Niektóre jednak części *Podstawy programowej* nie doczekały się reprezentacji w podręczniku. Dotyczy to części III. *Tworzenie wypowiedzi*, a zwłaszcza punktów: 4, 6 i 7. I tak w *Podstawie* zapisano: Punkt 4: Uczeń [...]

4/ dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu,

stosuje właściwe odstęp, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując autokorektę), poprawia ewentualne błędy językowe, ortograficzne oraz interpunkcyjne; [...]

6/ przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, m.in. zna konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazu informacji, takich jak SMS, e-mail, czat, blog (ma świadomość niebezpieczeństwa oszustwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obrażania obcych, ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii);

7/ stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe, zna konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni), ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych.

Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż koncepcja podręcznika została oparta głównie na tekście, a w całym cyklu podstawą interpretacji świata przez ucznia jest tekst literacki, a nie obraz czy wyjątkowo wydarzenie historyczne – uderza brak informacji o obrazie filmowym; Internet, w którym też dominuje przekaz wizualny, uwzględniony został w niewielkim zakresie. Tekstu literackiego, który jest tworem raz i ostatecznie zapisanym, nie można zmienić w przeciwieństwie do tekstu mówionego, niezobowiązanego do spełnienia tego warunku. Stąd też pewnie dominacja tekstu i większa łatwość interpretacji oraz analizy dydaktycznej czegoś, co jest niezmiennie, niż czegoś, co może podlegać korekcie, manipulacji, etykietce czy etyce językowej.

Niewiele uwagi poświęcono także problematyce stylu, nie spełniając tym samym warunków *Podstawy programowej*: 3. Świadomość językowa. Uczeń: 1) rozumie pojęcie stylu, rozpoznaje styl potoczny, urzędowy, artystyczny i naukowy. W tomie 2 odnajdziemy wprawdzie w części *Po nitce do kłębka* bardzo oszczędna definicję stylu: Styl to sposób ukształtowania wypowiedzi, jednak bez omówienia wymienionych w podstawie programowej rodzajów stylów. Jest mowa o stylu retorycznym, którego *Podstawa* nie wymienia. Ważne dla problematyki stylu pojęcie gatunku wypowiedzi, w tym gatunku literackiego, nie zostało zdefiniowane, choć sporo miejsca poświęcono gatunkom dziennikarskim.

Ta tekstocentryczna (wskazuje na to m.in. tytuł cyklu *Bliżej słowa*) wizja dydaktyki⁷ jest pozostałością strukturalizmu europejskiego, ale także antycypacją

⁷ Przeglądu koncepcji kształcenia językowego w podręcznikach do gimnazjum dokonała przed ośmioma laty na posiedzeniu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkol-

derridiańskiego dekonstrukcjonizmu. Na poziomie semiotyczno-literaturoznawczym „pozornie poszukuje się sensu w danym tekście, wyodrębniając z jego struktury pojedynczy element i poddając go analizie, jak gdyby stanowił on odrębną całość. Każdy tekst podczas gruntownego badania ulega »dyseminacji«, rozsiewa się i w trakcie tego rozsiewania przestaje być określoną całością. Intelktualista cały czas błądzi nad tymi różniami, prowadzi taką grę, wyzwalaając się z pęt logocentryzmu i zasadniczych pytań na temat sensu i wartości”⁸.

Czy taka przyszłość czeka dydaktykę tekstocentryczną? Zapewno jeszcze długo podręczniki oparte na analizie tekstu pisanego, której osią jest podany i zacytowany w podręczniku tekst, a tuż obok pytania do tekstu umieszczone bezpośrednio po nim lub w zeszycie do ćwiczeń będą ciągle dominować w dydaktyce języka polskiego. Nie jest to zarzut, ponieważ omawiany podręcznik jest właśnie dzięki takiej metody właściwie wolny od wad i poważniejszych błędów merytorycznych. Jest tak nie tylko w wypadku nauki o języku, ale także wiedzy o literaturze, która przekazywana jest w sposób encyklopedyczny – przeważają reguły, definicje, cytaty i informacje o charakterze wiedzy ustalonej i pewnej, o renomie sprawdzonego strukturalizmu. Jest to niewątpliwie wiedza potrzebna do analizy tekstu literackiego. I tu Autorki wybrały dobrze. Czy równie dobrego wyboru dokonały w wypadku nauki o języku? Jakiej zatem wiedzy o języku należy uczyć w polskiej szkole? Czy ma to być tzw. wiedza szkolna, tzn. stosowana głównie w szkole, w językoznawstwie raczej określana jako nienaukowa, ponieważ oparta na niejednorodnych kryteriach, np. znaczeniowych i składniowych, ale także utrzymana w duchu de Saussure’owskiego strukturalizmu i językoznawstwa immanentnego, czyli badania języka dla niego samego i ze względu na niego samego. Ujęcia takie wynikają poza tym z przekonania, iż struktury językowe są prostym odbiciem rzeczywistości pozajęzykowej z pominięciem np. struktur pojęciowych. W nauce o języku mamy tu do wyboru językoznawstwo strukturalne, oderwane od rzeczywistości pozajęzykowej i kontekstu, samoistne i immanentne lub rodzącą się gramatykę komunikacyjną o różnych obliczach: kognitywnym, etno- lub pragmalingwistycznym. Jak się wydaje, Autorki wybrały strukturalizm jako rozwiązanie sprawdzone i pewne, poparte autorytetem znakomitego uczonego Zenona Klemensiewicza, rozwiązanie tak powszechne, że w obrębie krakowskiej szkoły lingwistycznej korzystanie z niego nie wymaga nawet odwołań bibliograficznych. Z tego punktu widzenia recenzowany podręcznik nie ma właściwie błędów merytorycznych, pod względem edytorskim opracowany został bardzo

nych Jadwiga Kowalikowa. Zob. *Koncepcja kształcenia językowego w podręcznikach do gimnazjum*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. II, pod red. A. Staruszkiewicza i G. Chomickiego, Kraków 2003, s. 163–174.

⁸ Zob. K. Nejman, *Wokół dekonstrukcjonizmu*, <http://www.filozofia.info/index.php?do=3&art=1> (dostęp: 20.01. 2011).

starannie – zawiera wyraźne i estetyczne reprodukcje oraz przejrzysty układ treści. Jest to bardzo dokładnie przemyślana konstrukcja dydaktyczna, mająca z pewnością wady, wśród których można by wymienić brak nowoczesności i konserwatyzm w zakresie układu: tekst – pytania + zeszyt ćwiczeń (także polecenia w formie pytań). Inny zarzut to zdominowanie procesu dydaktycznego przez podręcznik, w tym wypadku to podręcznik całkowicie kreuje sytuację dydaktyczną, to on przewodzi: wskazuje teksty, zadaje pytania, wydaje polecenia. Jednak to nauczyciel zawsze wybiera teksty i pytania z oferowanego zbioru pytań podręcznikowych. Ważną zaletą cyklu *Bliżej słowa* jest integracja tekstu literackiego z innymi dziedzinami sztuki, która z pewnością zaciekauci uczenia. Na pochwałę zasługują także indeksy: literacko-kulturowy i językowy.

Podsumowując, uważam, że taki zintegrowany cykl podręczników – może w koncepcji swojej nieco przestarzały, tekstocentryczny, ale merytorycznie poprawny, o sprawdzonych dydaktycznie zaletach i wyjątkowo estetycznej szacie graficznej – jest bardzo potrzebny polskiej szkole. Dlatego w pełni zasługuje na wyróżnienie i rekomendację przez Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności.

BOGUSŁAWA BODZIOCH-BRYŁA
AKADEMIA IGNATIANUM W KRAKOWIE

Recenzja podręczników do kształcenia literacko-kulturowego dla pierwszej, drugiej i trzeciej klasy gimnazjum

**autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrieli Olszowskiej
z serii *Do Itaki*, wydanej przez Wydawnictwo Znak**

Wprowadzenie

Na cykl recenzowanej serii podręczników do kształcenia literacko-kulturowego *Do Itaki*, opublikowanej przez krakowskie Wydawnictwo Znak, składają się trzy książki o łącznej objętości 1155 stron (kolejno: 375 + 393 + 387): *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla pierwszej klasy gimnazjum*, wydanie trzecie, zmienione; *Do Itaki. Z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla drugiej klasy gimnazjum*, wydanie drugie, zmienione oraz *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla trzeciej klasy gimnazjum*, wydanie drugie, zmienione.

Podręcznik posiada bogatą obudowę metodyczną: cykl *Scenariuszy lekcji*, kolejno do I, II i III klasy, stanowiących propozycje rozwiązań dydaktycznych dla nauczycieli, *Poradnik metodyczny dla nauczyciela. Metody, konspekty, ścieżki międzyprzedmiotowe, materiały dydaktyczne, Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum* (numer dopuszczenia 198/1/2009), a także płytę CD zawierającą audiowizualne pomoce dydaktyczne do zajęć lekcyjnych.

Autorzy podręcznika: Zuzanna Dziuba, Tadeusz Garsztki i Gabriela Olszowska są nie tylko wieloletnimi nauczycielami praktykami, ale też ministerialnymi edukatorami i trenerami nauczycieli, metodykami, autorami publikacji metodycznych, warsztatów dla polonistów i studentów, współpracownikami uczelni wyższych. Jest wśród nich filmoznawca oraz doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, wieloletni dyrektor jednego z krakowskich gimnazjów. Krótkie noty o autorach, wraz z fotografią, umieszczono na tylnej okładce książek.

Podręczniki skonstruowane zostały według nadrzędnej idei, opartej na specyficznym kluczu, organizującym teksty literackie (a w konsekwencji także roz-

działy oraz poszczególne poziomy nauczania) wokół cyklu literackich i kulturowych motywów, takich jak motyw podróży związany z metaforą Itaki (nawiązujący do literackiego wzorca i do samej istoty kultury europejskiej), a także pomniejsze motywy, łączące się z głównym na zasadzie problemowej. Idea inicjacyjnej i edukacyjnej podróży prowadzona jest w symboliczny sposób przez cały cykl podręczników poprzez malarskie przedstawienie uwiecznione na płótnie Paula Gauguina *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?* – którego reprodukcja (wzbogacana w kolejnych klasach kolejno: o fragmenty listów artysty do André Fontainasa, Daniela de Monfreida, tekstów wyjaśniających dzieło, obszerny biogram artysty, fotografię i *Autoportret*) otwiera każdy podręcznik składający się na cykl. Poszczególnym poziomom nauczania przyporządkowane zostały odpowiednie części tworzącej tytuł obrazu triady fundamentalnych pytań, co ukonstytuowało linearny porządek odysei (klasa I: Kim jesteśmy?, klasa II: Skąd przychodzimy?, klasa III: Dokąd zmierzamy?). We wszystkich podręcznikach materiał literacki uporządkowany został w formie rozdziałów, z których każdy nawiązuje do jednego z wielkich pytań.

Z racji tego, iż podręczniki stanowią konsekwentnie pomyślany cykl, niektóre uwagi wyartykułowane w odniesieniu do jednej klasy – będą dotyczyć – siłą rzeczy – wszystkich trzech tomów.

„Do Itaki. Z XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe”. Podręcznik do języka polskiego dla pierwszej klasy gimnazjum, Wydanie trzecie, zmienione, autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrieli Olszowskiej

„Do Itaki. Z XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe”. Podręcznik do języka polskiego dla pierwszej klasy gimnazjum, Wydanie trzecie, zmienione, autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrieli Olszowskiej został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego na poziomie klasy I gimnazjum, na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Jadwigi Bednarek, dr. hab. Radosława Pawelca, dr. Tomasza Karpowicza (data dopuszczenia 2009-06-15, numer dopuszczenia 198/1/2009). Recenzowana książka stanowi nowe, zmienione wydanie podręcznika (pierwsze wydanie zostało wyróżnione nominacją do Nagrody Edukacja 2000), a jego treść została dostosowana do nowej podstawy programowej: m.in. wzbogacona o kilka analiz dzieła sztuki (*Dyskobol* Myrona, *Adam i Ewa* Lucasa Cranacha starszego, *Pejzaż z upadkiem Ikara* Pietera Bruegla starszego), wymowę wyrazów trudnych, indeks zawartych w książce pojęć i definicji, instrukcje pisania form wypowiedzi, techniki uczenia, strategie dyskusji, projekty edukacyjne (nakazane w roku 2010 przez prawo oświatowe), testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu. Ponadto dokonano aktualizacji biogramów, uzupełniono też przypisy.

Warto podkreślić, iż wspomniane wyżej zmiany są wynikiem konfrontacji podręcznika z praktyką szkolną, gdyż wszyscy Autorzy pracowali z książką w rzeczywistości gimnazjalnej od 1999 roku – została więc ona sprawdzona w kilkuletnim działaniu dydaktycznym, a dokonana korekta związana jest z procesem edukacyjnym. Wszystko to świadczy o dbałości Autorów i Wydawnictwa o odbiorcę oraz o ewaluację treści podręcznika.

Książka liczy 375 stron. Składa się z literacko-teoretycznego wstępu, wprowadzenia, pięciu rozdziałów (trzech głównych oraz dwóch dodatkowych), zbudowanych z podrozdziałów, indeksu pojęć, spisu treści. Oparta jest na układzie problemowym. Treści w niej zawarte inicjują: wiersz Konstandinosa Kawafisa *Itaka* oraz obraz Paula Gauguina *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?*, stanowiący metaforyczne odzwierciedlenie cyklu *Do Itaki*, oraz skierowany do ucznia wstęp zatytułowany *Zanim przystąpimy do pracy*, w przystępny sposób wyjaśniający odbiorcy zasady pracy z podręcznikiem, a przy okazji obrazujący strukturę książki.

Zakres i problematyka treści nauczania koncentrują się m.in. na następujących motywach: I Rozdział zatytułowany *My* – na motywach: własnej osoby ucznia (sposobu postrzegania świata, zainteresowań, roli w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej); szkoły (widzianej oczyma uczniów; programowych celów edukacji i zadań szkoły; roli i osobowości nauczyciela); sportu (jako jednego z ważniejszych zainteresowań młodzieży; gwiazd sportu postrzeganych jako wzorce i autorytety; etosu *kalos kagathos*; postawy *fair play*; sportu osób niepełnosprawnych; widowiska sportowego jako rodzaju spektaklu); kina (fenomenowi filmu jako najważniejszego rodzaju współczesnej sztuki masowej; narodzin sztuki filmowej; podstawowej terminologii, koniecznej do świadomego odbioru dzieła filmowego; analizy i interpretacji obrazu filmowego, prowadzącej do recenzji dzieła); komputera (miejsca i znaczenia technologii informacyjnej w obszarze zainteresowań młodzieży; rzeczywistości wirtualnej; korzyści i zagrożeń skomputeryzowanego świata); miłości (jako postawa w drodze przełamywania własnego egoizmu i egotyzmu); II Rozdział pt. *Spadkobiercy* – na motywach: świątyni (prehistorycznych korzeni metafizycznych i sakralnych potrzeb i zachowań człowieka; narodzin rytuałów religijnych; przestrzeni sakralnych w tradycji i historii różnych kultur, religii i wyznań); książki (znaczenia słowa pisanego dla cywilizacyjnego i duchowego rozwoju europejskiej formacji kulturowej; Biblii jako jednego z fundamentów kultury; inspiracji, postaw i miejsca w społeczeństwie twórców literackich; obecności książki w świecie cywilizacji obrazkowej; rycerza (narodzin i rozwoju etosu rycerskiego, jego znaczenia w kulturze, sztuce i tradycji literackiej); kobiety (biblijnego i mitologicznego archetypu kobiety; wizerunku średniowiecznej damy w kontekście miłości rycerskiej; stereotypów kobiecości; miejsca i roli kobiety w kształtowaniu się tradycji rodzinnej); III Rozdział: *Zdobywcy i marzyciele* – na motywach: pionierów (pasji i potrzeby wielkiej przygody; ceny sławy;

godności w przyjmowaniu porażki); Don Kichota (marzenia o dobrym i sprawiedliwym świecie wobec prozy życia; motywu Don Kichota i Sancho Pansy w literaturze i sztuce); teatru świata (rytualnego rodowodu teatru, odrębności i umowności sztuki teatralnej; znaczenia Szekspira w rozwoju teatru światowego; postaci szekspirowskich jako uniwersalnych i ponadczasowych wzorców postaw; Ikara (odwiecznego marzenia o pokonaniu słabości i ograniczeń ludzkiej natury; sensu i potrzeby młodzieńczego buntu; cierpienia jako wielkiego i uniwersalnego tematu artystycznego); zdobywców i marzycieli (ludzkiej wiary w potrzebę i możliwość rozwoju i postępu świata; decydującego znaczenia wybitnych jednostek; wielkich mitów i marzeń ludzkości).

Niezwyczajnie cenny dla ucznia i nauczyciela jest Rozdział IV, zawierający i prezentujący niezbędne dla dalszych analiz i interpretacji kompendium wiedzy teoretycznoliterackiej, zatytułowany *Cztery rozmowy o literaturze* (kolejno: *O dziele literackim*, *O liryce*, *O epice*, *O dramacie*), w obrębie którego w skondensowany sposób zaprezentowana została wiedza teoretyczna, opracowana (co da się zauważyć dzięki nawiązaniom) na podstawie klasycznego źródła – *Zarysu teorii literatury* M. Głowińskiego, J. Sławińskiego, A. Okopień-Sławińskiej, przystosowana do poziomu wiekowego uczniów, zredagowana w formie przystępnej „czytanki”, w której wraz z rozwojem akcji (nabudowanej na pomysłe spotkania uczennicy ze znanym pisarzem, swego rodzaju stylizowanego dialogu uczennicy z mistrzem) w naturalny sposób pojawiają się kolejne pojęcia z zakresu teorii literatury (sygnowane pogrubioną czcionką), wyposażone w klarowne definicje. Wynikająca z obranego rozwiązania pewna sztuczność językowa podporządkowana została zamierzonym celom dydaktycznym: przejrzystości i klarowności wywodu, zastępującego w tym przypadku tradycyjny wykład oraz trudno dla ucznia przyswajalne słownikowe definicje. Każdą z rozmów kończy zestaw pytań i poleceń ukierunkowujących analizę tekstów i porządkujących wiedzę. Rozdział ten stanowi bazę teoretycznoliteracką, do której uczeń może odwoływać się na każdym etapie trzyletniego procesu edukacyjnego (ogólne określenie zakresu badań teorii literatury i poetyki; rodzaje literackie; zdefiniowanie elementów świata przedstawionego; wskazanie wyznaczników dzieła literackiego; funkcjonalne określenie rodzajów liryki; zdefiniowanie podstawowych gatunków lirycznych; analiza konstrukcji utworów fabularnych; omówienie sposobów prowadzenia narracji; prezentacja głównych gatunków epickich; klasyfikacja rodzajów i typów powieści; zdefiniowanie rodzajów i gatunków literatury stosowanej i publicystyki; wskazanie form podawczych dzieła dramatycznego; omówienie rodzajów i funkcji tekstu dramatycznego; analiza konstrukcji dzieła dramatycznego; wyodrębnienie podstawowych gatunków dramatycznych).

Zamykający podręczniki rozdział zatytułowany *Literacki kalejdoskop* stanowi nieco odmienną od przyjętych dotychczas propozycję przybliżenia uczniom postaci wybranych artystów pióra (Cervantesa, Z. Herberta, Homera, A. Kamień-

skiej, S. Lema, Cz. Miłosza, M. Musierowicz, A. de Saint-Exupéry'ego, H. Sienkiewicza, W. Szekspira, W. Szymborskiej). Zastosowana forma jedenastu krótkich esejów, przedstawiających sylwetki wybranych pisarzy, odbiega od tradycyjnie stosowanego w takich przypadkach utartego schematu literackiej biografii, sztucznie spreparowanej na potrzeby podręcznika. Autorzy proponują tu spojrzenie stanowiące rodzaj krytycznego komentarza, wydobywającego rysy dominujące w twórczości danego pisarza, które to rozwiązanie pozwala uczniowi w przystępny, a jednocześnie naturalny sposób zrozumieć sens płynący z dokonania artystycznych danego twórcy, a także wyodrębnić jego twórczość na tle twórczości innych autorów. Pozostałe 34 krótsze biogramy twórców pojawiają się w obrębie podręcznika, w sąsiedztwie właściwych im tekstów źródłowych.

Każdy rozdział kończy test podsumowujący, zatytułowany *Co wiem, co potrafię*, mający za zadanie skontrolować najważniejsze umiejętności, jakie nabył uczeń w trakcie realizacji danej partii treści programowych. Co istotne, każdy z czterech testów dostosowany został do specyfiki kolejnych części gimnazjalnego egzaminu kompetencji z przedmiotów humanistycznych i na poziomie odpowiadającym kolejnym grupom wiekowym obrazuje specyfikę egzaminu. Książkę kończy *Indeks pojęć*, obejmujący 54 pojęcia teoretycznoliterackie, które definowane były w obrębie podręcznika.

Ciekawe i pożyteczne dla ucznia rozwiązanie (również teoretycznoliterackie) stanowi zakładka (rozkładany fragment obwoluty, który winien towarzyszyć lekturze każdego tekstu literackiego), zawierająca wskazówki metodyczne dotyczące postępowania z tekstem kultury, ułatwiająca samodzielną jego lekturę i pracę z nim. Jest to zresztą jeden z elementów składowych wpisanego w podręcznik opracowania dydaktycznego, prowadzonego na dwóch poziomach, adresowanego do ucznia i do nauczyciela.

Zamieszczone w podręczniku teksty literackie oraz inne teksty kultury – teksty kultury ujęte zostały przez Autorów na dwa sposoby: najczęściej traktowane są jako obudowa tekstu literackiego, jego kontekst kulturowy, nieraz natomiast dopuszczane są do głosu na prawach odrębnych dzieł, podległych analizie, interpretacji i ocenie – uzupełniono zestawami odnoszących się do nich pytań i poleceń, pogrupowanych w trzy cykle: *Przeczytajmy* → *Porozmawiajmy i posłuchajmy* → *Napiszmy*. Cykl I ma na celu ułatwić lekturę tekstu źródłowego i zawiera propozycje różnorodnych form pracy z tekstem, w tym także sposobów i technik czytania go. Dotyczy on przede wszystkim analizy utworu i stanowi pierwszy etap obcowania z dziełem, skłaniając do poszukiwania odpowiedzi na kluczowe dla niego pytania. Cykl II poprzedza interpretację dzieła; stanowi uzupełnienie oraz rozwinięcie rozważań wcześniejszych i ukierunkowany jest na refleksję nad treścią omawianego dzieła. Zawarte w nim polecenia odnoszą się do sensu, idei, przesłania utworu, rozwijając sprawność wypowiedzania się, argumentowania swego stanowiska, toczenia zainspirowanej dziełem literackim dyskusji. Cykl III

zawiera konkretne tematy prac pisemnych, związane z wykonywanymi wcześniej zadaniami i poleceniami. Szeroki zakres proponowanych tu form literackich uzupełniony został dodatkowo propozycjami działań twórczych, integrujących zagadnienia polonistyczne z wiedzą i umiejętnościami związanymi z innymi przedmiotami szkolnymi (np. s. 127: „Katedry Europy – zbierz informacje na temat najsłynniejszych katedr naszego kontynentu i opracuj je w wybranej formie [folder, przewodnik, plakat, wystawa, hasło do *Słownika kultury i tradycji europejskiej*]”; s. 124: „Wykorzystując współczesną mapę Grecji, plan Aten oraz dostępne Ci przewodniki turystyczne, zaplanuj i opisz trasę śladami antycznych bohaterów”. Jeśli pytania i polecenia odnoszą się do dzieł innych niż literackie, nazwy poszczególnych cykli są modyfikowane).

Wstęp kończy wykaz symboli (piktogramów i wyróżnień) stosowanych w książce dla oznaczenia najważniejszych treści przeznaczonych do zapamiętania, interesujących cytatów, wprowadzanych form wypowiedzi, a także odsyłających do innych części podręcznika.

Na szczególną uwagę zasługuje kilka kwestii:

Zakończenie każdego rozdziału podręcznika testem opracowanym na wzór kolejnych partii egzaminu kompetencji, zbierającym i podsumowującym najważniejsze treści i umiejętności kształcone w obrębie rozdziału.

Duży atut podręcznika stanowi jego opracowanie dydaktyczne, wyposażony został on bowiem w swoisty podręcznik w podręczniku, co sprawia, iż nauczyciel odnajduje w książce czytelny przewodnik metodyczny. Polecenia – zaprojektowane jako sytuacje dydaktyczne – współtworzą gotowe scenariusze lekcji: ukie-runkowaną analizę, odsyłającą do szerokich kontekstów dyskusję problemową, propozycje interpretacyjne oraz cykl tematów prac domowych. Jeśli wspomnieć, iż podręcznik dodatkowo obudowany został we, wspomnianą już, osobną książkę ze scenariuszami oraz adresowany do nauczyciela *Przewodnik dydaktyczny*, a także płytę z multimediami – obudowa metodyczna okazuje się bardzo bogata i zróżnicowana.

Kolejną wartą podkreślenia kwestię stanowi ikonograficzny materiał ilustracyjny, o którym trudno powiedzieć, iż jedynie „ilustruje” czy „wzbogaca” podręcznik, lecz raczej odpowiednim określeniem byłoby, iż „współtworzy” go poprzez zróżnicowane konteksty kulturowe; nie stanowią go bowiem zwykłe ilustracje, lecz bogaty materiał ikonograficzny, reprezentujący najwybitniejsze przedstawienia światowego i polskiego malarstwa, rzeźby, fotografii, plakatu oraz filmu. Rozsądnie zaplanowane rozmieszczenie owych materiałów, zawsze w ścisłym związku z proponowanymi tematami lekcji, sprawia, iż odbiorca nie jest przytłoczony materiałem wizualnym, lecz odnosi wrażenie starannie przemyślanego uzupełnienia tekstów literackich o ikoniczny kontekst kulturowy. Zróżnicowanie wielkości materiału ilustracyjnego zawartego w podręczniku sprawia, iż jego recepcja może przybierać różnorodne formy, od najprostszej – czyli trakto-

wania przedstawionych na zdjęciach elementów jako kulturowego kontekstu dzieła literackiego, po podmiotową – skoncentrowaną na dogłębnej analizie i interpretacji (por. np. m.in. fotografie gotyckich katedr ze s. 118, 120, 126 i 127; uzbrojenia rycerskiego: s. 154, 155, 156, 158, 159, 169, 171, 172, 175, 176, 180, 181, *Galeria starych mistrzów*: ss. 296–300, 307).

Uwagę zwraca również umiejscowienie opracowania metodycznego (poleceń) w pewnym oddaleniu od tekstów, do których się odnosi, co może nieco utrudniać szybkie operowanie książką podczas zajęć lekcyjnych, ma jednak niewątpliwą i rzadko spotykaną w podręcznikach zaletę: uwalnia teksty literackie od narzuconych im opracowań metodycznych, oddalając groźbę szablonowej (i zabijającej tym samym tekst literacki) powtarzalności. Wytyczając nowe jakościowo pole działania dla kreatywnego polonisty i tym samym pozwalając mu na samodzielne budowanie jednostki lekcyjnej, zezwala jednocześnie na tradycyjny sposób nauczania, z wykorzystaniem zaproponowanych – gotowych rozwiązań metodycznych. Tak skonstruowany podręcznik niewątpliwie może być wykorzystywany przez nauczycieli o wielu różnych podejściach i różnym doświadczeniu; nauczyciel mniej doświadczony może korzystać z zasugerowanych przez podręcznik rozwiązań dydaktycznych, by np. po kilku latach zacząć z powodzeniem od nich odchodzić na rzecz rozwiązań alternatywnych.

Kilka uwag szczegółowych:

Za dyskusyjne uznałabym potraktowanie jako wymiennych synonimów pojęć „strofa” i „zwrotka”, jak sugerują Autorzy w definicji pojęcia na s. 71. Nigdzie w *Słowniku terminów literackich* nie pojawia się ten odpowiednik. Raczej należałoby zasygnalizować uczniom, iż drugie z pojęć ma charakter potoczny.

Na s. 72 jako egzemplifikacja wyjaśnienia pojęcia „bibliografia” właściwe byłoby zamieszczenie kilku przykładów opisu bibliograficznego, a najlepiej opisu i przypisu, z zaznaczeniem różnic.

Pojawiające się w obrębie podręcznika definicje pojęć warto byłoby dostosować do ogólnej zasady definicyjnej, zakładającej pomijanie zaimka wskazującego „to” (z elipsą orzeczenia) na rzecz myślnika, co zresztą – biorąc pod uwagę, iż jedną z form wymaganych na poziomie gimnazjum jest definicja słownikowa i encyklopedyczna – stanowiłoby odpowiednią egzemplifikację kształconych sprawności.

Na s. 277, przy bardzo obszernym i klarownym omówieniu zasad redagowania rozprawki, przy trzecim z możliwych schematów zabrakło w finale możliwości zanegowania tezy, co przy schemacie: Wstęp: teza; Rozwinięcie: argument przeciw tezie, argument za tezą, argument przeciw tezie, argument za tezą, – wydaje się najbardziej naturalne. Nawet gdyby przyjąć potencjalny tok rozumowania Autorów podręcznika, którzy – w obawie przed nadmierną dowolnością interpretowania owej negacji przez uczniów – nie chcieli dawać im możli-

wości negowania autorytetów czy prawd powszechnie uznanych za właściwe i wartościowe, należałoby może zamiast „Zakończenie: potwierdzenie tezy” – ów element konstrukcyjny sformułować następująco: „Zakończenie: sformułowanie tezy”.

Uwagi te mają jednak charakter bardzo szczegółowy i nie stanowią wad tomu, lecz raczej wskazówki redakcyjne dla Wydawcy.

„Do Itaki. Z Panem Cogito”. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla drugiej klasy gimnazjum, autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrieli Olszowskiej, wydanie drugie, zmienione

Recenzowany podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego na poziomie klasy II gimnazjum, na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Jadwigi Bednarek, dr. hab. Radosława Pawelca, dr. Tomasza Karpowicza. Data dopuszczenia 2010-07-22, nr dopuszczenia 198/2/2010.

Recenzowana książka stanowi nowe, zmienione wydanie podręcznika, a jego treść została dostosowana do nowej podstawy programowej: m.in. wzbogacono o kilka analiz dzieła sztuki (m.in. dzieł *Guernica* Picassa, *Pokój artysty w Arles* Vincenta van Gogha, *Powrót syna marnotrawnego* Rembrandta), wymowę wyrazów trudnych, indeks zawartych w książce pojęć i definicji, instrukcje pisania różnych form wypowiedzi, techniki uczenia, strategie dyskusji, projekty edukacyjne, testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu. Ponadto dokonano aktualizacji biogramów, wprowadzono kilka dużych biografii (Alberta Camusa, Jana Parandowskiego), uzupełniono przypisy. Znow należy podkreślić, iż wszystkie te zmiany są wynikiem konfrontacji podręcznika z praktyką szkolną, a korekta ściśle związana jest z procesem edukacyjnym. Wszystko to świadczy o dbałości Wydawnictwa o czytelnika oraz o ewaluację treści podręcznika.

Książka liczy 393 strony. Składa się z literacko-teoretycznego wstępu, wprowadzenia, pięciu rozdziałów (trzech głównych oraz dwóch dodatkowych), indeksu pojęć oraz spisu treści. Oparta jest na układzie problemowym. Treści w niej zawarte inicjują: wiersz Zbigniewa Herberta *Podróż* oraz obraz Paula Gauguina *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?*, a także skierowany do ucznia wstęp zatytułowany *Zanim przystąpimy do pracy*, wyjaśniający zasady pracy z podręcznikiem oraz obrazujący strukturę książki. Wstęp kończy wykaz symboli (piktogramów) stosowanych w książce do oznaczenia najważniejszych treści przeznaczonych do zapamiętania, wprowadzanych form wypowiedzi, a także odsyłających do innych części podręcznika.

Treści w nim zawarte, poprzedzone Wprowadzeniem (zatytułowanym *Dlaczego z Panem Cogito?*, zawierającym przedstawienie symbolicznej postaci

Herbertowskiego bohatera jako intelektualnego przewodnika w literackiej i kulturowej podróży oraz określenie filozoficznego kontekstu jego literackich nastrojów), podzielone zostały na pięć rozdziałów, składających się z podrozdziałów, których treści uporządkowano m.in. wg następujących motywów: Rozdział I. *Rozmyślenia o porządku świata* koncentruje się na motywach: początku (stworzenia świata i człowieka w mitologii i Biblii; obrazu Boga w Piśmie Św.; życia pojmowanego jako podróżowanie); Arkadii (biblijnego raju; toposu Arkadii i jej poszukiwania; symbolicznego wymiaru grzechu pierworodnego; raju utraconego; antyutopii); upadku (zbrodni i jej motywów; wojny; terroryzmu; ludzkiej solidarności wobec zła); wzlotu (empatii, pomocy, współczucia; wspólnoty ludzi i ludzkości; Boga rozumianego jako szansa i nadzieja człowieka; świadomości i ciągłości tradycji; wartości życia). Rozdział II. *Rozmyślenia o wartościach* – skupia się na motywach: domu (pojmowanego jako przestrzeń sakralna, wspólnota tworzenia wartości, relacji rodzinnych, również jako miejsca tragicznie naznaczonego); miłości (mitu o Orfeuszu i Eurydyce pojmowanego jako archetyp miłości; moralnej postawy Antygony; miłości pojmowanej jako fatum; różnicy pomiędzy młodzieńczym zauroczeniem a miłością absolutną i transcendentną); pracy (jej aksjologicznego sensu i wymiaru; rozumianej jako twórczość i powinność); sztuki (jej mitycznych narodzin; artysty i jego tworzywa: malarstwa, muzyki, tańca, literatury, filmu); Rozdział III. *Rozmyślenia o losie* – oparty jest na motywach: zniewolenia (rodzajów i specyfiki zniewolenia: chęci posiadania, nałogów, potrzeby mocnych wrażeń, pracoholizmu; człowieka w świecie totalitarnym, poszukiwania dróg wyzwolenia się); nauczyciela (potrzeby i konieczności posiadania oraz tworzenia wzorców moralnych; roli wielkich nauczycieli ludzkości w różnorodnych kulturach, tradycjach i religiach); mądrości (wzorców postaw heroicznych; mądrości rozumianej jako świadomy i etyczny wybór, jako pogodzenie z losem); wolności (filozoficznych prób zdefiniowania wolności; wolności jako stanu świadomości; etycznego wymiaru „Przesłania Pana Cogito”).

Problematyka Rozdziału IV. *Trzy rozmowy z Panem Cogito w tle* koncentruje się na trzech obszarach rozważań: filmie, teatrze oraz filozofii, a stanowi ją zapis autentycznych wywiadów, przeprowadzonych na użytek podręcznika ze sławnymi postaciami: współczesnym filozofem, aktorem i reżyserem filmowym (*O filozofii* – z ks. prof. J. Tischnerem; *O teatrze* – z J. Stuhrem; *O filmie* – z K. Kutsem). Rozmowom towarzyszy wyjaśniający komentarz.

Podręcznik kończy Rozdział V, czyli *Literacki kalejdoskop*, z dziesięcioma krótkimi esejami przybliżającymi odbiorcy postaci wybranych artystów (M. Bułhakowa, A. Camusa, K.I. Gałczyńskiego, E. Hemingwaya, Z. Herberta, J. Kochanowskiego, A. Mickiewicza, J. Parandowskiego, Sofoklesa, K. Wojtyły). Pozostałe 54 krótsze biogramy twórców pojawiają się w obrębie podręcznika, w sąsiedztwie właściwych im tekstów źródłowych.

Każdy rozdział kończy test zatytułowany *Co wiem, co potrafię*, mający za zadanie skontrolować najważniejsze umiejętności, jakich nabył uczeń w trakcie realizacji danej partii treści programowych (każdy z czterech testów dostosowany został do specyfiki kolejnych części gimnazjalnego egzaminu kompetencji z przedmiotów humanistycznych). Książkę kończy *Indeks pojęć*, obejmujący 50 pojęć teoretycznoliterackich, które definiowane były w jej obrębie.

Zamieszczone w podręczniku teksty literackie oraz inne teksty kultury uzupełniono zestawami odnoszących się do nich pytań i poleceń, pogrupowanych tym razem w cztery cykle: *Przeczytajmy – wyjaśnijmy – przeanalizujmy* → *Przemyślimy – zinterpretujmy* → *Przedyskutujmy* → *Zastosujmy*. Cykl I dotyczy analizy utworu i stanowi pierwszy etap obcowania z dziełem literackim; pomaga uczniom znaleźć odpowiedź na szereg podstawowych pytań: Kto? Do kogo? W jakiej sytuacji? W jaki sposób? O czym? – opowiada, mówi, przedstawia, wyznaje, relacjonuje; Cykl II przygotowuje interpretację utworu, a zawarte w nim rozważania dotyczą jego sensu, przesłania; Cykl III stanowi próbę uogólnienia, zebrania dotychczasowych przemyśleń i wniosków oraz rozpatrzenia ich w odniesieniu do współczesności, uzasadniając istotność problematyki zinterpretowanego dzieła literackiego; Cykl IV zawiera tematy prac literackich związanych z omówionym dziełem: trzy pierwsze ściśle związane są z pracą z tekstem (analizą, interpretacją, uogólnieniem), czwarty – stanowić ma zachętę do podjęcia innych działań twórczych, zainspirowanych badanym dziełem literackim. I w tym podręczniku nie stronią Autorzy od sugestii podjęcia przez ucznia działań integrujących wiedzę polonistyczną z wiedzą z zakresu innych dziedzin nauki (zob. np. polecenie ze s. 66: „Przygotuj prezentację zatytułowaną *Historia jabłka. Rajski owoc w nauce, sztuce, literaturze*. W tym celu zgromadź wiedzę z wielu dziedzin: biologii, chemii, dietetyki, geografii, fizyki, historii, historii kultury i literatury”; s. 172: „Zaplanuj wycieczkę śladami Tristana i Izoldy, uwzględniając miejsca związane z bohaterami i ich podróżą pomiędzy Irlandią, Kornwalią i Bretanią”).

Znów podkreślić należy bardzo przydatne w kontekście podręcznika do kształcenia literacko-kulturowego ujęcie i rozmieszczenie tzw. innych tekstów kultury (w postaci ikonograficznego materiału ilustracyjnego), co sprawia, iż – w zależności od potrzeb – mogą być one traktowane albo jako kontekst tekstu literackiego, albo jako samodzielne dzieła sztuki, podległe odrębnej analizie, interpretacji, ocenie (por. różnicowanie wielkości materiału ilustracyjnego, które skutkować może różnoraką – w zależności od potrzeb – recepcją dzieła, dotyczące m.in. obrazu *Guernica* Picassa oraz wskazówek do jego analizy: s. 79, 92–93, *Powrotu syna marnotrawnego* Rembrandta: s. 312, 321–322, *Pokoju artysty w Arles* van Gogha: s. 191, 201; zob. także liczne polecenia, np. „Opisz i zinterpretuj fresk Michała Anioła *Stworzenie Adama*. Reprodukcyjne zamieszczono na s. 28”). Biorąc pod uwagę liczbę reprodukcji malarstwa mistrzów pędzla (w samym podręczniku do klasy drugiej obejrzeć możemy m.in. liczne obrazy Salvadora

Dali, Paula Gauguina, René Magritte’a, Hieronima Boscha, Giovanniego Beliniego, Michała Anioła, Williama Blake’a, Georges’a de la Toura, Jana van Eycka, Rafaela, Diego Velázqueza, Jeana François’a Milleta, Caravaggia, Pietera Bruegla, Hugo van der Goea, Hansa Holbeina, Caspara Davida Friedricha, Marca Chagalla, Pabla Picassa, Henri Rousseau, Hansa Holbeina, Giuseppego Arcimboldiego, Andrew Wyetha, Arnolda Böcklina, Vincenta van Gogha, Gustave’a Moreau, Granta Wooda, Nicolasa Poussina, Gustava Klimta, Jeana Delville, Jana Vermeera van Delft, Edgara Degasa, Tintoretta, Henri Matisse’a, El Greca, Paula Signaca, Rembrandta van Rijn, Pietera Paula Rubensa, Stanisława Wyspiańskiego, Witolda Pruszkowskiego, Wojciecha Weiss’a, Jana Matejki, Józefa Pankiewicza, Witolda Wojtkiewicza, Leona Wyczółkowskiego, Ferdynanda Ruszczyca), książka z powodzeniem może pełnić funkcję małego przewodnika po malarstwie.

Zarówno w tomie drugim, jak i w pozostałych, Autorzy dużą uwagę zwracają na konieczność stosowania technologii informatycznej, podkreślając jej istotność w nauczaniu treści humanistycznych zarówno poprzez prezentowane treści, jak i odnoszące się do nich polecenia (klasa II: s. 97: „Na podstawie różnych źródeł, na przykład Internetu lub eseju Leszka Kołakowskiego pt. *O terroryzmie* ze zbioru zatytułowanego *Mini-wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, przygotuj referat na temat zjawiska terroryzmu”; s. 251: Przeprowadź ankietę wśród posiadaczy komputerów zatytułowaną *Przed monitorem komputera*. Opracowując ją, uwzględnij: a) miejsce komputera w domu; b) liczbę komputerów; c) czas spędzany przed monitorem i w Internecie przez poszczególnych członków rodziny; d) liczbę gier posiadanych przez danego użytkownika; e) ocenę używanych przez niego programów. Wyniki ankiety opracuj w formie raportu. Możesz korzystać przy tym z programów przeznaczonych do prezentacji danych; klasa I: s. 79–89 – „List internetowy”, „Poczty elektronicznej czar”, „Komputerowi ludzie komputerowego świata”, „Sim city”, „Ja z XXI wieku”; s. 96: „Wyszukaj w dowolnym albumie [możesz skorzystać z galerii internetowych] rzeźbę przedstawiającą boginię zwycięstwa i opisz to dzieło” itp.).

Kilka uwag szczegółowych:

s. 89 – Polecenie: określ sytuację wyrażoną w wierszu – W poleceniach dotyczących utworów lirycznych winno się konsekwentnie stosować pojęcie ‘sytuacja liryczna’, by nie budować w umyśle mniej wyrobionego odbiorcy błędne- go wrażenia tożsamości pojęć z zakresu epiki i liryki.

s. 90 – Definicja ironii: proponuję przeredagowanie ostatniego zdania tej definicji: „Jest możliwa do odczytania tylko wtedy, gdy odbiorca zna problematykę, a mówiącego cechuje dystans do własnej wypowiedzi”, gdyż definicja w obecnej postaci brzmi nieco dwuznacznie.

s. 134 – Zamiast ‘nazwa mówiąca’ – hasło definicyjne winno brzmieć ‘nazwisko znaczące’ (ewentualnie ‘nazwisko mówiące’).

s. 196 – Należałoby ujednolicić stylistycznie końcową część definicji bajki, w obecnej postaci („Głównym celem bajki jest pouczenie o szkodliwości czy pożyteczności pewnych zachowań, przekazać jakąś zasadę etyczną lub wskazówkę postępowania”) zawiera usterkę.

Uwagi te mają jednak charakter bardzo szczegółowy i nie stanowią wad tomu, lecz raczej wskazówki redakcyjne dla Wydawcy.

„Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe”. Podręcznik do języka polskiego dla trzeciej klasy gimnazjum. Wydanie drugie, zmienione, autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrieli Olszowskiej

Recenzowany podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego na poziomie klasy III gimnazjum, na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Barbary Krydy, dr. hab. Radosława Pawelca, mgr Teresy Kosyry-Cieślak, dr. Jarosława Pacuły (numer dopuszczenia 198/08). Brak nowego numeru dopuszczenia wynika z faktu przerwania procedury starań o jego nadanie przez Wydawnictwo, co spowodowane było zmianą polityki wydawniczej. Zwrócono się do Ministerstwa Edukacji Narodowej o dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego i nadanie mu numeru dopuszczenia, lecz w pewnym momencie procedura została przerwana i Wydawnictwo odstąpiło po 2009 roku od wydawania książki. Przerwanie ciągłości podręcznika byłoby jednak wysoce niekorzystne nie tylko z punktu widzenia interesów uczniów korzystających z cyklu książek *Do Itaki* w klasie pierwszej i drugiej, ale przede wszystkim z uwagi na merytoryczną wartość samego podręcznika.

Recenzowana książka stanowi nowe, zmienione wydanie podręcznika, a jego treść została dostosowana do nowej podstawy programowej: m.in. wzbogacona o analizę dzieła sztuki (*Rejtan* Jana Matejki, *Widok na Tatry* Nikifora), indeks zawartych w książce pojęć i definicji, instrukcje pisania różnych form wypowiedzi, techniki uczenia, strategie dyskusji, projekty edukacyjne, testy sprawdzające rozumienie czytanego tekstu. Ponadto dokonano aktualizacji biogramów, wprowadzono kilka dużych biografii (np. Ryszarda Kapuścińskiego), uzupełniono przypisy.

Książka liczy 387 stron. Składa się z literacko-teoretycznego wstępu (zakończonego wykazem symboli stosowanych w książce w celu oznaczenia najważniejszych treści przeznaczonych do zapamiętania, wprowadzanych form wypowiedzi, a także odsyłających do innych partii podręcznika), pięciu rozdziałów (trzech głównych oraz dwóch dodatkowych), osi czasu, indeksu pojęć oraz spisu treści.

Podręcznik inicjuje: wiersz Czesława Miłosza *Równina*, obraz Paula Gauguina *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?* oraz skierowany do ucznia wspomniany wstęp, zatytułowany *Zanim przystąpimy do pracy*.

Podręcznik oparty jest na układzie problemowym, a treści w nim zawarte podzielone zostały na pięć rozdziałów, składających się z podrozdziałów. Rozdział I. *Z orłem w koronie* tworzą podrozdziały: *Staropolskie konterfektu* (prezentacja twórczości autorów doby staropolskiej w układzie chronologicznym, od średniowiecza do oświecenia); *Czas tytanów* (twórczość artystyczna, wraz z elementami literackich biografii, Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Wyspiańskiego); *Polskie Termopile* (motywy tyrtejskie w literaturze polskiej okresu 1914–1945; doświadczenia okupacyjne i obozowe we wspomnieniach i pamiątkach; literackie świadectwa ocalałych z wojennej zagłady); *Życ jak zawsze* (obraz życia w rzeczywistości Polski powojennej; konfrontacja tradycji ze współczesnością; ukazanie zmian zachodzących w mentalności Polaków pod wpływem przeobrażeń społeczno-politycznych; wskazanie w aspekcie tych przemian ponadczasowych wartości narodowych i patriotycznych); Rozdział II. *Powracając do małej ojczyzny*, tworzą podrozdziały: *Stolice* (prasłowiańskie korzenie Polaków; literacki obraz historycznych i kulturowych stolic Polski – Gniezna, Krakowa, Warszawy); *Regiony* (prezentacja tradycji, historii i kultury wybranych regionów Polski: Podhala, Śląska, Kaszub i międzywojennych Kresów na przykładach tekstów literackich – w tym literatury ludowej – i innych tekstów kultury); *Pejzaż zaczarowany* (kreacjonistyczne spojrzenie na rzeczywistość na przykładach twórczości literackiej B. Schulza, B. Leśmiana i malarstwa Nikofoara); *Pogranicza* (literackie ukazanie tradycji kultury żydowskiej i kultury Romów); *Soplicowo* (*Pan Tadeusz* Mickiewicza jako temat i motyw arkadyjski; wpływ Mickiewiczowskiej epopei na ukształtowanie narodowej świadomości i tożsamości Polaków); Rozdział III. *Ku nieobjętej ziemi* komponują podrozdziały: *U źródeł nowej powieści* (artystyczne metody, kierunki i style kreowania rzeczywistości przedstawionej oraz strategie pokazane na przykładzie fragmentów prozy T. Manna, M. Prousta, J. Joyce’a, F. Kafki; ukazanie ich znaczenia dla rozwoju powieści); *Oblicza liryki* (nakreślenie linii rozwojowej europejskiej i polskiej liryki XIX i XX wieku na podstawie reprezentatywnych fragmentów dzieł najwybitniejszych twórców; główne nurty, kierunki i szkoły poetyckie; tradycja, awangarda i eksperyment w poezji); *Kreacje i fikcje* (realizm magiczny, fantasy i postmodernizm w literaturze XX wieku); *Poza światem przedstawionym* (prezentacja wybranych gatunków „literatury stosowanej”: felietonu, eseju, reportażu; znaczenie twórczości R. Kapuścińskiego); Rozdział IV, zatytułowany *Rozmowa o podróży i wędrówce*, stanowi próbę podsumowania dotychczasowych refleksji na temat kształtowania się europejskiej formacji kulturowej oraz roli, jaką w jej tworzeniu odegrała literatura. Ma on formę obszernego wywiadu z Pawłem Hertzem, poświęconego motywom podróży, wędrówki – rozumianym jako poznawcze i egzystencjalne doświadczenie; uniwersalnemu kanonowi dzieł literackich; europejskiej formacji kulturowej; znaczeniu kultury polskiej w Europie i na świecie. Rozdział V. *Literacki kalejdoskop* zawiera jedenaście esejów prezentujących wybranych pisarzy: M. Reja,

I. Krasickiego, A. Mickiewicza, J. Słowackiego, R. Kapuścińskiego, T. Manna, M. Prousta, J. Joyce'a, F. Kafkę, G. G. Marqueza, J.R.R. Tolkiena. Pozostałe 44 krótsze biografie twórców konsekwentnie pojawiają się w obrębie podręcznika, w sąsiedztwie właściwych im tekstów źródłowych.

Każdy rozdział finalizuje test zatytułowany *Co wiem, co potrafię*, mający za zadanie skontrolować najważniejsze umiejętności, jakich nabył uczeń w trakcie realizacji danej partii treści programowych. Książkę kończy *Indeks pojęć*, obejmujący 45 pojęć teoretycznoliterackich, które definiowane były w jej obrębie.

Zamieszczone w podręczniku teksty literackie oraz inne teksty kultury uzupełniono również i w klasie trzeciej zestawami odnoszących się do nich pytań i poleceń, pogrupowanych tym razem w cykle: *Teksty* → *Konteksty* → *Preteksty*. Cykl I obejmuje polecenia służące analizie i interpretacji utworów. Zadania mają na celu ukierunkowanie odczytania tekstu na poziomie dosłownym oraz metaforyczno-symbolicznym. Sugerują wybór sposobu pracy, sytuując odbiorcę w roli badacza; Cykl II dotyczy szeroko rozumianych odniesień dzieła do literatury, historii, filozofii, sztuki, nauki czy zagadnień życia kulturalnego i społecznego. Polecenia te wzbogacają odbiór utworu, poszerzając perspektywy jego odczytania. Często proponują tzw. aktywizujące metody pracy; Cykl III stanowią propozycje zadań i tematów prac domowych, uporządkowane w kolejności: od najłatwiejszych – odtwórczych – do trudniejszych – kreacyjnych. Stanowią one punkt wyjścia do własnych refleksji i poszukiwań, rodzaj twórczej sugestii i inspiracji, służąc jednocześnie doskonaleniu zarówno obowiązujących form wypowiedzi pisemnych, jak też realizacji różnorodnych działań twórczych.

Książkę zamyka dodatek dydaktyczny – *Epoki literackie*, czyli rozrysowany na osi czasowej chronologiczny układ epok i prądów literackich, wg schematu tzw. sinusoidy Juliana Krzyżanowskiego, obrazującej zjawisko naprzemienności epok klasycznych i romantycznych, uwzględniający głównych twórców, najważniejsze dzieła i podstawowe definicje oraz pojęcia historycznoliterackie zawarte w podręczniku.

Na szczególną uwagę zasługuje kilka kwestii: m.in. wpisanie treści literacko-kulturowych zarówno w układ problemowy, jak i chronologiczny. Co prawda treści zawarte w podręczniku uporządkowane są według klucza problemowego, jednak zakończenie książki (wspomniana sinusoida Krzyżanowskiego) pozwala nauczycielowi na wybór sposobu prezentowania treści, i tak – może on zdecydować się na układ chronologiczny, w czym zresztą pomaga mu Rozdział I. *Z orłem w koronie*, w którym – właśnie w takiej kolejności – zaprezentowane zostały najwybitniejsze utwory literatury polskiej, poczynając od średniowiecznej *Bogurodzicy*, poprzez renesansowe fragmenty Mikołaja Reja *Żywota człowieka poczciwego*, *Fraszki* i *Pieśni* Jana Kochanowskiego, utwory Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego, reprezentację baroku w postaci utworów Jana Andrzeja Morsztyna oraz fragmentów *Pamiętników* Paska, oświeceniowe *Bajki* Krasickiego oraz *Hymn do*

miłości ojczyzny, obraz Jana Matejki *Rejtan – Upadek Polski*, *Pieśń Legionów Polskich we Włoszech* Wybickiego, bogatą reprezentację romantyzmu w postaci wybranych utworów Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, fragment najważniejszego polskiego utworu młodopolskiego – *Wesela* Wyspiańskiego; dwudziestolecie międzywojenne z utworami Kazimierza Wierzyńskiego, Władysława Broniewskiego, Oli Watowej, literaturę wojny i okupacji w postaci wierszy Baczyńskiego i fragmentów *Pamiętnika z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego, fragmentu *Pianisty* Władysława Szpilmana, aż po wiersze Różewicza o tematyce wojennej (*Warkoczyk*, *Ocalony*); literaturę współczesną reprezentują m.in. proza Marka Hłaski, Andrzeja Stasiuka oraz eseistyka Adama Zagajewskiego.

Znaczące zalety podręcznika stanowią ponadto: wpisane w polecenia metody aktywizujące (s. 34 – metoda twórczego rozwiązywania problemów, s. 88 – drzewko decyzyjne, s. 90 – aktywna praca z tekstem, s. 151 – analiza przypadku, s. 219–221 – dyskusja panelowa). Zdobyta w ten sposób wiedza i umiejętności z pewnością posłużą i w edukacji ponadgimnazjalnej.

Warte podkreślenia wydają się również projekty edukacyjne wpisane w podręcznik (s. 130–134 projekt „gazeta powstańcza”, s. 264–266 projekt „Soplicowo”), a także, wspominany już, konsekwentnie zróżnicowany wielkością pod względem stopnia istotności materiał ilustracyjny (zob. m.in. polecenia do dzieł takich jak: s. 47–54 – Jan Matejko *Rejtan*; s. 227, 230–233 – Nikifor *Widok na Tatry*; s. 300, 316–318 – Constantin Brâncuși *Pocaltunek*), w klasie trzeciej zdecydowanie eksponujący artystów polskiego pochodzenia (liczne dzieła m.in.: Leona Wyczółkowskiego, Piotra Michałowskiego, Jana Matejki, Janusza i Wojciecha Kossaków, Józefa Chełmońskiego, Włodzimierza Tetmajera, Józefa Szermentowskiego, Władysława Podkowińskiego, Stanisława Wyspiańskiego, Artura Grottgera, Andrzeja Wróblewskiego, Stanisława Gerwatowskiego, Józefa Pankiewicza, Walerego Eljasza-Radzikowskiego, Pawła Stolorza, Ferdynanda Ruszczyca, Stanisława Kamockiego, Gustawa Gwozdeckiego, Alfreda Wierusza-Kowalskiego, Macieja Bieniasza, Wojciecha Gersona, Jacka Malczewskiego, Nikifora, Witolda Wojtkiewicza, Juliana Fałata, Henryka Siemiradzkiego, Olgi Boznańskiej, Szczęsnego Feliksa Morawskiego, Stanisława Ignacego Witkiewicza, Tamary Lempickiej), choć konsekwentnie pojawiają się i sławy światowe (obrazy Fridy Kahlo, Paula Gauguina, Józefa Brandta, Lorenza Lotto, Rubensa, Antoine’a Wiertza, Jana Piotra Norblina, Albrechta Dürera, René Magritte’a, Vincenta van Gogha, Marca Chagalla, Henri Rousseau, Amadeo Modiglianigo, Ferdinanda Holdera, Claude’a Moneta, Hansa Mertensa, Odilona Redona, Hieronima Boscha, Edwarda Muncha). Obfitość kontekstów ikonograficznych (mamy przecież do czynienia z podręcznikiem do kształcenia literacko-kulturowego) podnosi książkę do rangi, przeznaczonego dla ucznia kończącego edukację gimnazjalną, swoistego preludium do pojawiającej się na poziomie szkół ponadgimnazjalnych wiedzy o kulturze.

Uwagi szczegółowe:

Brak w rozdziale I pozytywizmu uzupełnia – co prawda – podstawa programowa, obligująca nauczycieli do omówienia noweli pozytywistycznej, a także podręcznik dla klasy drugiej, w którym umieszczona została jedna z nowel Bolesława Prusa (*Z legend dawnego Egiptu*), ale skoro Autorzy zdecydowali się na zarysowanie – jako jednego z możliwych – układu chronologicznego, należałoby go konsekwentnie zrealizować choćby poprzez fragment tekstu, jak ma to miejsce w przypadku literatury Młodej Polski w postaci fragmentu *Wesela* Wyspiańskiego.

Podobnie jak w poprzednich tomach, sugerowałabym zastąpienie sformułowania zwrotka – kategorią strofa.

Na s. 269 w obrębie pojawiającej się notki definiującej pojęcie „rym częstochowski” sugerowałabym wprowadzenie informacji o potocznym charakterze tejże nazwy.

Na s. 31 warto byłoby nieco przeredagować notatkę informacyjną na temat *Mazurka Dąbrowskiego*, by uniknąć lapsusów w stylu „we włoskim miasteczku Reggio we Włoszech”.

Umieszczona na s. 312 definicja haiku zawiera rymy wewnętrzne.

Uwagi te mają jednak charakter bardzo szczegółowy i nie stanowią wad tomu, lecz raczej wskazówki redakcyjne dla Wydawcy.

Konkluzje

Cykl podręczników Do Itaki daje dużą swobodę nauczycielowi (autonomizuje teksty literackie poprzez konsekwentne odsunięcie opracowania metodycznego od pogrupowanej według nadrzędnych motywów antologii tekstów), jednocześnie proponując mu wiele rozwiązań, zarówno w zakresie doboru treści (tekstów literackich), ich komponowania – ze sobą nawzajem oraz z kontekstami kulturowymi, jak i wyboru metod pracy, w perspektywie nauki rocznej, a także trzyletniego procesu edukacyjnego. Waler ten jest nie do przecenienia. Podręcznik nie nudzi monotonną powtarzalnością. Niektóre rozwiązania (zob. np. zamieszczony w finale test kreatywnego pisanie) oryginalnością ujęcia są w stanie zaskoczyć nie tylko ucznia, ale i nauczyciela. Autorzy nie stronią od poruszania bardzo aktualnej problematyki (np. pozytywny i szkodliwy wpływ technologii komputerowych, współczesne zniewolenia, terroryzm jako zagrożenie zglobalizowanego świata), a jednocześnie owa aktualność przedstawiana jest w perspektywie silnego osadzenia w kulturowej tradycji europejskiej, wskazując tym samym wyraźnie odbiorcy ciągłość kultury oraz konsekwencje jej trwania i przemian.

Nauczyciel otrzymuje do rąk solidny, wartościowy, często erudycyjny, nowoczesny (m.in. płyty, scenariusze – jako dodatkowa obudowa dydaktyczna) podręcznik, motywujący odbiorcę, wielofunkcyjny (opracowanie dydaktyczne

powoduje, iż z powodzeniem może być wykorzystywany jako kompendium do samodzielnej pracy ucznia). Przygotowano podręczniki dla świadomego i odważnego nauczyciela, który nie tylko wiedzę posiada, chce i potrafi się nią dzielić, lecz jednocześnie potrafi nieustannie siebie samego stawiać w sytuacji aktywnego intelektualnie odbiorcy kultury, nieustannie zadającego sobie pytania, które pozwalają mu wciąż na nowo tę kulturę pojmować, odbiorcy świadomie traktującego kulturę trochę w duchu Escarpitowskiej koncepcji podatności na zdradę, a wszystko po to, by odświeżać, a przez to wzbogacać proces edukacyjny uczniów. Wszystko to – w obliczu wciąż toczącej się dyskusji np. na temat wad formuły egzaminu kompetencji i wynikających z tego uchybień w sposobie kształcenia (często zbyt płytkiego, obliczonego na wpisana w egzamin czynnościowość) w zakresie treści humanistycznych – stanowi zalety, których przecenić nie sposób.

W świetle przedstawionej wyżej charakterystyki, powołując się na argumenty: **merytoryczne** (obszerny zakres treści zgodnych ze współczesnym stanem wiedzy, z których nauczyciel może wybierać te najbardziej potrzebne w procesie edukacyjnym i najściślej dostosowane do możliwości danej grupy uczniów; pogłębione interpretacje tekstów kultury); **dydaktyczne** (trafna koncepcja uporządkowania materiału, interesujący sposób połączenia układu problemowego z chronologicznym, niezwykle bogata liczba zadań w obudowie dydaktycznej, przy ciekawych rozwiązaniach dydaktycznych i jednoczesnym ich dużym zróżnicowaniu oraz bardzo przemyślanym poziomowaniu, co umożliwia pracę na zróżnicowanym poziomie trudności, z uczniem o różnych możliwościach; przygotowanie do samodzielnego odbioru przez uczniów); **edytorskie** (niezwykle bogaty i przemyślany wybór wartościowego materiału ilustracyjnego, wyraziste zaznaczenie różnorodnych składników tekstu podręcznika [czcionka, wytłuszczenia, tło, obramowania, tabele, wykresy, miejsce na stronie, numeracja poleceń]), formułuję z pełnym przekonaniem wniosek, iż recenzowany cykl podręczników *Do Itaki* autorstwa Zuzanny Dziuby, Tadeusza Garsztki i Gabrieli Olszowskiej, wydany przez Wydawnictwo Znak, zasługuje na wyróżnienie przez Komisję do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności. Podręcznik do klasy trzeciej natomiast w pełni zasługuje na rekomendację do ponownego wydania, gdyż przerwanie ciągłości cyklu *Do Itaki* byłoby wysoce niekorzystne nie tylko z punktu widzenia interesu uczniów korzystających z niego w klasie pierwszej i drugiej, ale przede wszystkim z uwagi na merytoryczną wartość samego podręcznika.

KATARZYNA KOŁAKOWSKA
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Recenzja podręcznika:

A. Osipowicz, *LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa I. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kierunek ogólny.* Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik autorstwa Anny Osipowicz przeznaczony jest do nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) na poziomie I klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisana do wykazu podręczników szkolnych pod numerem 364/02 na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. dr. hab. Jerzego Styki, ks. prof. dr. hab. Henryka Wójtowicza, prof. dr. hab. Adama Ziółkowskiego, dr. Krystyny Długosz-Kurczabowej, prof. dr. hab. Jerzego Podrackiego.

Recenzowany podręcznik składa się z jednego woluminu. Rozpoczyna go spis treści (s. 5–10) zawierający wykaz 39 bloków lekcyjnych, w których skład wchodzi od 2 do 6 lekcji. Wspomniane bloki zawierają niemal cały materiał gramatyczny z zakresu języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Już na poziomie spisu treści materiał został podzielony na: obowiązkowy (bez żadnego oznaczenia), rozszerzony (żółty kwadracik) oraz fakultatywny (czerwony kwadracik).

Uwagi szczegółowe

Pierwsze dwa bloki mają charakter propedeutyczny. Pierwszy, zatytułowany *Alphabetum Latinum* (s. 15–24) podaje informacje o pochodzeniu alfabetu łacińskiego, historii języka łacińskiego na tle starożytnej greki i indyjskiego sanskrytu

oraz miejscu łaciny w rodzinie języków romańskich. Uczniowie podczas tych lekcji mają okazję dowiedzieć się także o Indoeuropejczykach. Druga część jednostki poświęcona jest wymowie języka łacińskiego i miejscu tego języka w szkole rzymskiej. Autorka zwraca ponadto uwagę na zróżnicowanie dialektyczne łaciny na terenie Italii. W ostatnim paragrafie bloku pokrótce omówiono zagadnienie językoznawstwa indoeuropejskiego oraz dołączono ćwiczenia do omówionego materiału. Na realizację całego materiału Autorka przewiduje cztery godziny. Następny blok *Alphabetum Graecum* (3 godziny lekcyjne) jest zaznaczony jako fakultatywny. Wydaje się to słusznym rozwiązaniem, gdyż ta wiedza ma raczej charakter bardziej akademicki i mogłaby mniej zainteresowanego ucznia znużyć, jako że zawiera wiele informacji nie tylko z zakresu historii języka, ale także z zakresu gramatyki historycznej i paleografii.

Trzeci blok, przewidziany na 4 jednostki lekcyjne, omawia zagadnienie łacińskiego trybu oznajmującego w czasie teraźniejszym: *indicativus praesentis activi* – na co wskazuje tytuł rozdziału (s. 33) we wszystkich koniugacjach (czyli sześciu, z czego trzecia ma dwa podtypy). Jednocześnie uczeń poznaje nazewnictwo łacińskie wszystkich trybów, czasów, stron, osób, liczb oraz odmianę tzw. czasowników nieregularnych (*verba anomala*, s. 35). Po zapoznaniu się z tym trudnym i obszernym, jak na pierwszy kontakt, materiałem gramatycznym, uczeń ma za zadanie przetłumaczyć czytanke, do której dla ułatwienia został dołączony słowniczek. Zawiera on wszystkie słówka (75!) wraz z formami podstawowymi. W paragrafie poświęconym ćwiczeniom (s. 38) uczeń poza wspomnianymi ćwiczeniami znajdzie omówienie budowy zdania łacińskiego, formy osobowej i bezokolicznikowej czasownika, orzeczenia imiennego, związków zgody, rządu i przynależności w zdaniu, szyku wyrazów w zdaniu oraz przeczenia. Na zakończenie pozna etymologię słowa „szkoła”. Omawianemu materiałowi towarzyszy ciekawy materiał ilustracyjny: od płaskorzeźb, mozaik poprzez *Szkołę Ateńską*, *Platona i Arystotelesa* Refaela Santiago po współczesny komiks.

Już ten pierwszy merytoryczny rozdział pokazuje, że podręcznik stanowi nie lada wyzwanie nie tylko dla ucznia, ale także nauczyciela. Wymaga ogromnej dyscypliny czasowej i biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciel podczas lekcji musi sprawdzić także pracę domową, wydaje się, że na realizację omówionych zagadnień przewidziano zbyt mało czasu.

Podobnie jest z innymi jednostkami. Takie „nasylenie” treścią merytoryczną Autorka tłumaczy w *LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Program nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych z przewodnikiem metodycznym dla nauczycieli* w rozdziale *Podstawy filozoficzne programu* (s. 10), w którym podkreśla konieczność znajomości spuścizny antyku grecko-rzymskiego jako podstawy naszej cywilizacji i szacunku do niego. Takie właśnie założenia, zdaniem Autorki, wymagają wprowadzanie materiału tak szczegółowego zarówno z zakresu praktycznej nauki języka, jak i zagadnień dotyczących

wiedzy o kulturze antycznej. To właśnie one, zdaniem recenzentki, szczególnie zasługują na uznanie. O ile materiał językowy wydaje się zbyt obszerny i sprawia wrażenie niemożliwego do opanowania przez ucznia w założonym przez Autorkę czasie, to duża ilość materiału z szeroko rozumianej kultury jawi się jako niezwykle interesująca.

Ze względu na niebanalny dobór tematów z kultury antycznej trudno wybrać jednostkę egzemplifikacyjną. Jako przykład może posłużyć rozdział 18 (s. 113–122). A. Osipowicz dedykuje go przedstawicielowi filozofii przedsokratejskiej – Talesowi z Miletu oraz innym myślicielom, którzy swoje traktaty poświęcili zagadnieniom matematycznym. Autorka znakomicie wybiera najbardziej interesujące zagadnienia, np. sposób obliczania wysokości piramid, perspektywy i zaćmienia słońca, twierdzenia Talesa. Pokazuje, że warto czytać tekst w języku oryginału, bo wówczas można zauważyć, jak raz przyjęte błędne tłumaczenie jest przez wieki powielane i nieweryfikowane, co potem stanowi podstawę do fałszywych założeń, a przez to prowadzi także do fałszywych wniosków. Na uwagę zasługuje cytowanie fragmentów dzieła filozofa z Miletu w jego ojczystym języku, czyli starogreckim (s. 115).

Także uczniowie interesujący się naukami przyrodniczymi znajdą ciekawe informacje. Cały rozdział 27 *De metalis* (s. 161–172) poświęcony jest nazwom metali i pierwiastków chemicznych. Co więcej, uczeń ma okazję dowiedzieć się, że nazwy geograficzne, w tym nazwy państw, mają źródło właśnie w nazwach metali. Jako przykład autorka podaje „Argentyne”. Jej nazwa pochodzi od słowa *argentum* oznaczającego „srebro” i „świadczy o tym, że Argentyna od dawna słynęła z tego bogactwa” i dalej, powołując się na literaturę naukową, Autorka pisze: „hiszpański termin »argenteria« oznacza *jubilerstwo* – kunsztowne i drogocenne wyroby zarówno ze srebra jak i ze złota”. W dalszej części bloku uczeń ma możliwość zapoznania się z tablicą Mendelejewa, w której A. Osipowicz rzetelnie wyjaśniła nie tylko nazwy pierwiastków, ale także ich etymologię (s. 167–168).

Przyszli humaniści znajdą interesujące informacje poświęcone literaturze starożytnej (s. 145–152) i mitologii (s. 135–140). Znakomitym przykładem wykładu, w którym Autorka łączy filozofię starożytną, mitologię, literaturę oraz ikonografię, jest rozdział *De Amore et Psyche* (s. 227–236). Rozdział rozpoczyna cytat z Platońskiej *Uczty* w tłumaczeniu Władysława Witwickiego, przedstawiający pogląd Arystofanesa na Erosa. Jest to znakomita okazja, by uczeń dowiedział się też, kim był Platon i w jakich okolicznościach powstał jego dialog. Następnie Autorka pokazuje złożoność zagadnienia miłości w starożytnej Grecji i wymienienia jej różne określenia. Dzięki doskonałej znajomości przez Autorkę literatury klasycznej uczeń ma także okazję poznać przepiękny mit o Amorze i Psyche według *Przemian* Apulejusza z Madaury. W dalszej części bloku przedstawiona zostaje „miłosna” ikonografia antyku i jej wpływ na sztukę nowożytną. Z dużą

swobodą A. Osipowicz ukazuje wykorzystanie wątku miłości w polskiej literaturze romantycznej, w szczególności w IV części *Dzadów* Adama Mickiewicza, a wzięwszy pod uwagę literaturę rosyjską w *Eugeniuszu Onieginie* Aleksandra Puszkina, czy we współczesnej poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej.

Każdej jednostce bez względu na jej charakter, czy to językowy, czy to kulturowy, towarzyszy bogaty materiał ilustracyjny: mapy (s. 32, 72, 149), mozaiki (s. 31, s. 219), rzeźby i reliefy (s. 57, 186), malarstwo czarno- i czerwonofigurowe (s. 148, 180), a ponadto ukazanie recepcji motywów antycznych w malarstwie nowożytnym i współczesnym (s. 58, 111, 236). Ten przekrój przez grecką sztukę pozwala uczniom dostrzec różnorodne przejawy twórczości starożytnych Greków i Rzymian.

Także po każdej jednostce uczeń znajdzie szereg ćwiczeń i pytań pomagających utrwalić omówiony materiał.

Warto także wspomnieć o ostatnich rozdziałach podręcznika, ponieważ zawierają one cenne informacje: klucz do trudnych ćwiczeń (s. 287–290), zestaw uporządkowanego materiału gramatycznego (s. 291–296), wykaz sentencji łacińskich cytowanych w podręczniku (s. 297–302), gry i zabawy dydaktyczne (s. 303–314), informacje o autorach, z których dzieł zaczerpnięto teksty w podręczniku (s. 315–316), indeks imion własnych (s. 317–322), słowniczek łacińsko-polski i polsko-łaciński (s. 323–354) oraz bibliografię (s. 355–359).

Prócz wymienionych niepodważalnych zalet recenzowany podręcznik zawiera drobne błędy redakcyjne: brak ujednoliconego zapisu bibliograficznego (np.: s. 151, na której następują po sobie dwa fragmenty literackie i każdy z nich zawiera inny sposób opisu bibliograficznego), brak konsekwencji przy podawaniu tytułów greckich tekstów [raz jest to transkrypcja oryginału, np. *Apokalypsis* (s. 215), innym razem polskie tłumaczenie, np. *Uczta* (s. 227)]. Najpoważniejszym jednak zarzutem jest nierealny podział materiału gramatycznego. Uczeń nie jest w stanie w ciągu roku, przy maksymalnej liczbie 2 godzin tygodniowo na naukę języka łacińskiego, opanować przewidziany przez Autorkę program. Wydaje się, że podręcznik ten, gdyby materiał oznaczony jako fakultatywny lub rozszerzony potraktować jako obowiązkowy i uzupełnić brakującymi informacjami z gramatyki języka łacińskiego, mógłby służyć jako podręcznik przewidziany dla całej edukacji związanej z nauką języka łacińskiego i kultury antycznej.

Kolejną i ostatnią rzeczą wartą podkreślenia jest niezwykła erudycja Autorki. A. Osipowicz w sposób niebanalny i często zaskakujący (wykorzystując m.in. rysunki swoich uczniów) przedstawia wykładany materiał. Wiadomości z kultury antycznej mogłyby być zaskakujące nie tylko dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ale także studentów filologii klasycznej. Podane przez nią informacje często znacznie wykraczają poza popularne wiadomości, a swoim wysokim poziomem i szerszym oraz głębszym spojrzeniem wchodzą na teren wiedzy akademickiej.

W tym miejscu należy odnotować, że recenzowanym podręcznikom towarzyszy książka pomocnicza dla nauczyciela, zawierająca program nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej (podaje on przeznaczenie programu i warunki jego realizacji, podstawy filozoficzne, cele kierunkowe, cele szczegółowe, treści nauczania, procedury osiągania celów programu, przewidywane osiągnięcia ucznia, zasady kontroli i oceny pracy ucznia) wraz z przewodnikiem metodycznym. Obejmuje on analizę treści nauczania (z uwzględnieniem materiału nauczania, korelacji, czynnościowego ujęcia celów nauczania, taksonomię celów oraz poziom wymagań), poradnik metodyczny z zestawami ćwiczeń (m.in. gramatycznych, słownikowych, rozwijających sprawność czytania, rozwijających mówienie i słuchanie, wspomagających efektywne uczenie się), organizację jednostek metodycznych.

Ostatnia część książki dla nauczyciela zawiera ewaluację programu (sposób jego realizacji, zadania ewaluacji, jej modele i metody oraz kwestionariusz ewaluacyjny dla nauczyciela).

Elementy te jednak – zgodnie z zasadami przyjętymi przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – nie podlegają ocenie recenzyjnej. Muszę dodać jedynie, że niezgodnie z obowiązującymi i kontrolowanymi przez organ nadzoru pedagogicznego (kuratorium oświaty) wytycznymi podano tutaj następującą informację: „Merytoryczne i metodyczne kwalifikacje zawodowe nauczyciela (wyłuszczenie – Anna Osipowicz) powinny być wysokie. Formalne wymagania do nauczania łaciny według programu LLLN (LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA – uwaga moja K.K.) to ukończone studia magisterskie w zakresie filologii klasycznej” – to prawda, lecz należy dodać, że nauczyciele muszą posiadać tzw. przygotowanie pedagogiczne. Nie jest zgodny z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego zapis: „dopuszcza się też możliwość podjęcia nauczania przez studentów filologii klasycznej, którzy są słuchaczami odpowiednio wysokiego poziomu kształcenia (V, ewentualnie IV rok studiów) i przygotowują się do magisterium, a także przez osoby, które nie posiadają magisterium, ale mają absolutorium i dokładają starań, by zapewnić odpowiednio wysoką jakość kształcenia młodzieży”. Pojęcie absolutorium nie zna także obowiązujące prawo o szkolnictwie wyższym.

KATARZYNA KOŁAKOWSKA
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Recenzja podręcznika:

A. Osipowicz, *LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych.* Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik autorstwa Anny Osipowicz przeznaczony jest do nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) na poziomie II klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisana do wykazu podręczników szkolnych pod numerem 296/03 na podstawie recenzji rzeczoznawców: mgr Elżbiety Jankiewicz, prof. dr. hab. Mariana Szarmacha, ks. prof. dr. hab. Henryka Wójtowicza, dr Krystyny Długosz-Kurczabowej.

Recenzowany podręcznik składa się z jednego woluminu. Rozpoczyna go spis treści (s. 5–10) zawierający wykaz 40 bloków lekcyjnych (obejmujących od 1 do 5 lekcji).

Uwagi szczegółowe

Na początku należy zaznaczyć, że omawiany podręcznik stanowi kontynuację pierwszej części i jest przeznaczony dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych. Zawarty w nim materiał gramatyczny stanowi uzupełnienie lub pogłębienie wiadomości z wcześniejszego tomu.

Uczeń na etapie II klasy pozna dość szczegółowo łacińską składnię: *accusativus duplex*, *ablativus absolutus*, rolę *coniunctivu* w zdaniu głównym, różne rodzaje zdań podrzędnych, *oratio obliqua* i in. Autorka wyjaśnia również dość dobrze składnię przypadków.

Podobnie jak w pierwszej części na uwagę zasługują niezwykle ciekawe jednostki poświęcone kulturze antycznej. To właśnie one wydają się dominować w recenzowanym podręczniku. W części II Autorka zauważalnie skupiła się na przekazaniu wiadomości głównie z zakresu historii starożytnej. Dlatego też uczeń ma okazję dowiedzieć się o wojnach perskich (s. 115–118), Sokratesie (s. 133–136), Aleksandrze Wielkim (s. 149–156), Hannibalu (s. 179–184).

Z punktu widzenia filologa klasycznego niezwykle ciekawy jest blok poświęcony komedii *palliace* (czyli komedii pisanej po łacinie według fabularnych wzorów greckich). A. Osipowicz jako wzór wykorzystuje komedię rzymskiego komediopisarza – Plauta (III/II w. przed Chr.) – *Mostellaria*. Na jej przykładzie pokazuje różnice między łaciną archaiczną (Plaut) a klasyczną (I w. przed Chr.) oraz wykorzystane w sztuce metrum: senar jambiczny. W rozdziale tym można znaleźć również informacje na temat teatru rzymskiego z I wieku. Na uznanie zasługuje fakt, że wspomniane *Strachy* Plauta to nie jedyny przykład rzymskiej *palliaty*. Autorka omawia pokrótce: *Menaechmi* (*Bracia*) oraz *Miles gloriosus* (*Żołnierz samochwał*). Przy wszystkich wymienionych sztukach A. Osipowicz podaje nie tylko przekład polski, ale także tekst oryginału.

Niemniej z jednej strony to, co budzi uznanie, z drugiej powoduje niepokój, że wyłożony materiał jest za obszerny i zbyt „akademicki”. Być może wynika to ze szczytnych intencji Autorki, by pokazać uczniowi tak wiele, jak się da lub, co gorsza, z braku umiejętności wyselekcjonowania materiału najbardziej reprezentatywnego dla omawianego zagadnienia.

Jako przykład lekcji typowo „gramatycznej” można podać blok *De conditione Urbis* (s. 55–62). Omówione w nim zostały następujące zagadnienia gramatyczne: czas zaprzeszły plusquamperfectum, *ablativus modi* (narzędnik sposobu), *ablativus absolutus*, partykuły przeczące *haud* i *non* oraz zasady słowotwórstwa łacińskiego.

Ważnym elementem jednostek poświęconych gramatyce jest dział *Wśród łacińskich słów*. W omawianym bloku lekcyjnym A. Osipowicz zwraca uwagę na łacińskie słowo *absolutus* (niezależny). Autorka odwołuje się do fragmentu książki Jana Pawła II *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 41, 47, w której Autor pisze o Absolucie w kontekście Boga. Analogia ta, zamieszczona po „suchym” materiale gramatycznym, jest niezwykle zaskakująca, interesująca tym bardziej, że w dalszej części wykładu A. Osipowicz wyjaśnia, iż pojęcie Boga jako Absolutu, czyli Bytu istniejącego niezależnie, wywodzi się już od Arystotelesa, do którego w późniejszych czasach odnosili się św. Tomasz z Akwinu (XIII w.) czy Izaak Newton (XVII–XVIII w.).

Oprócz licznych zalet ten tom podręcznika ma usterki, które wprowadzają pewien chaos, jak choćby:

- na wielu stronach podręcznika występuje zbyt duże „nasycenie” tekstem. Wydawca chciał wielokrotnie wypełnić całą stronę treścią i ilustracjami,

pozostawiając jedynie niewielkie marginesy (np. s. 25, 46, 192 i wiele innych; dotyczy to także innych tomów podręcznika). Może to zniechęcić uczniów do lektury podręcznika;

- brak zaznaczenia przewidywanej liczby godzin lekcyjnych na realizację materiału w jednostkach: X, XIV oraz XXII;
- warto przemyśleć zapis tytułów wierszy, tomiku, z których utwory pochodzą, oraz źródła cytatu. Następujący zapis nie jest jasny (s. 25):
ANADIOMENE Wyrzuciła się
Martwa pogoda (1946), [w]: L. Staff – *Poezje*, Lublin 1988;
- w tej kwestii występuje sporo usterek (np. na s. 25 w opisie bibliograficznym *Kodeksu Lipit-Isztara* brakuje tytułu książki, z której zacytowano utwór, na s. 136 nie podano źródła tekstu oraz informacji podawanej również niekonsekwentnie w tym i innych tomach podręcznika, że jest to fragment utworu);
- w opisie bibliograficznym bardziej poprawny byłby zapis [w:], a nie stosowany [w];;
- kolejną niekonsekwencją jest podawanie czasem pełnego imienia tłumacza i osoby opracowującej tekst, a czasem tylko skrótu imienia – np. s. 251: Stefan Srebrny, a na s. 253: J. Łanowski;
- brak konsekwencji w opisie niektórych reprodukcji dzieł sztuki. Czasem (np. na s. 46) podano, gdzie przechowywany jest oryginał, najczęściej jednak brak takiej informacji. Warto dodać – ze względów dydaktycznych – informacje o miejscach przechowywania reprodukowanych dzieł sztuki.

Wyeliminowanie tych uchybień podniesie z pewnością wartość metodologiczną omawianego podręcznika.

KATARZYNA KOŁAKOWSKA
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Recenzja podręcznika:

A. Osipowicz, *LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa III. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych.* Wydawnictwo MAG, Warszawa 2005

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik autorstwa Anny Osipowicz przeznaczony jest do nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) na poziomie II klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisana do wykazu podręczników szkolnych (brak numeru dopuszczenia) na podstawie recenzji rzeczoznawców: dr Grażyny Czetwertyńskiej, dr Krystyny Długosz-Kurczabowej, mgr Elżbiety Jankiewicz, prof. dr. hab. Mariana Szarmacha.

Uwagi szczegółowe

Omawiany podręcznik stanowi ostatnią część serii przewidzianej dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych. Składa się z 36 bloków lekcyjnych (od 2 do 6 lekcji). Podręcznik ten stanowi kontynuację i uzupełnienie poprzednich części. Jednak zdecydowanie mniej jest w nim materiału gramatycznego niż wiadomości z kultury antycznej. Podobnie jak w przypadku pozostałych części materiał z zakresu kultury jest niezwykle ciekawy i szczegółowy. Uczeń może dowiedzieć się o Horacym i jego twórczości (s. 103–108), Senecie (s. 71–74), Marku Aureliusz (s. 75–78), poznać kolędy w języku łacińskim (s. 133–140). Bardzo interesujący jest rozdział poświęcony Pismu Świętemu i *Ewangelii według św. Łukasza: Magnificat. Requiem* (s. 169–174).

Teksty literackie stanowią jedynie tło omówienia całkowicie nieznanego uczniom tematu, tj. kantat kościelnych. W tym miejscu należą się Autorce wyrazy uznania ze niezwyklej pomysłowości i erudycji. A. Osipowicz rozważa po kolei części dzieła muzycznego. Podobnie przy *Requiem*. Omówieniom tym towarzyszą piękne reprodukcje. Są to m.in. fresk Michała Anioła z Kaplicy Sykstyńskiej *Sąd Ostateczny*, jordańska mozaika *Sion-Ierusalem* z VI w. Aby przybliżyć uczniowi zagadnienie kantaty *Requiem*, Autorka cytuje fragment *Przewodnika koncertowego*, poświęcony omawianemu dziełu muzycznemu. Jest on tak zachęcający, że z pewnością uczeń, nawet nie będąc miłośnikiem muzyki klasycznej, zechce wysłuchać utworu.

Przykładem bloku poświęconego zagadnieniom gramatycznym jest jednostka IV (s. 37–40) *Enuntiationes condicionales*. Autorka w sposób szczegółowy omawia to niezwykle skomplikowane zagadnienie, które nawet studentom filologii klasycznej wyższych lat sprawia trudności. Uczeń poznaje nie tylko trzy podstawowe dla języka łacińskiego okresy warunkowe, ale także okresy mieszane oraz okresy warunkowe w mowie zależnej ze składnią ACI.

Podobnie jak poprzednia część podręcznika także i ta budzi podziw dla wyboru tematyki materiałów z zakresu kultury klasycznej, ale i niepokój o możliwość realizacji tak ambitnego materiału. Każdy blok lekcyjny poprzedzony jest zaleceniem powtórzenia wiadomości wcześniejszych i odpowiednią lekturą, kończy się zaś ćwiczeniami utrwalającymi. O ile forma ta z punktu widzenia metodologicznego nie budzi zastrzeżeń, to świadomość realiów związanych z nauczaniem języka łacińskiego w szkołach ponadgimnazjalnych podpowiada, że nie jest możliwe zrealizowanie całego programu Autorki.

Aby podnieść i tak wysoką już wartość podręcznika, należałoby zwrócić uwagę na następujące usterki:

- na karcie tytułowej brak jest numeru dopuszczenia i zupełnie niepotrzebne są kropki po nazwiskach konsultantów i redaktora (podobnie w tomie III: kierunek matematyczno-przyrodniczy);
- i w tym tomie znajdujemy na wielu stronach zbyt wiele tekstu, co zniechęca ucznia (np. s. 36). Na tej stronie warto zaznaczyć, gdzie umieszczono płytę nagrobną Kallimacha;
- niekonsekwentnie podano (lub nie) czas powstania tekstów kultury, których reprodukcje zamieszczono w tekście (np. s. 136 i 137). Dotyczy to również innych części podręcznika;
- niekonsekwentnie podano informacje o pośmiertnych wydaniach tekstu (np. na s. 180), pominięto taką informację na s. 106 w przypadku tomu *Pieśni* Jana Kochanowskiego, opublikowanych dwa lata po śmierci poety;
- korekty wymaga jedno z ćwiczeń na s. 72, które brzmi: „Dokonaj analizy stylistycznej listów Seneki – czy dostrzegasz w nich: a) *eksklamacje*,

- b) pytania retoryczne, c) anafory, d) epitety, e) enumeracje, f) parodie, g) gradacje?”. Nie chodzi chyba jedynie o odpowiedź „tak”, która będzie poprawna. Sugeruję, by dodać np. zdanie: Podaj przykłady wymienionych tropów stylistycznych;
- wszystkie podręczniki należy przejrzeć pod kątem dodania prawidłowej wymowy nazw czy nazwisk, które mogą sprawiać uczniom problemy. Np. czy uczeń wie, jak wymówić nazwisko de Coubertin (s. 191)?

We wszystkich częściach omawianego podręcznika na uwagę i uznanie zasługuje dobór materiału z zakresu kultury antycznej, niemal zawsze wykraczający poza granice wiedzy ogólnej. Ze względu na szczegółowe wiadomości i ukazywanie kompleksowości omawianych tematów często jest to wiedza akademicka. Dla przeciętnego ucznia może być ona zbyt obszerna i nużąca. A. Osipowicz jednak tak umiejętnie posługuje się posiadaną wiedzą i zapewne doświadczeniem pedagogicznym, że potrafi rozbudzić ciekawość i skłonić do refleksji nawet tych uczniów, którzy nigdy wcześniej nie mieli okazji zetknąć się z kulturą basenu Morza Śródziemnego.

Tak ze względu na akademicki charakter wiedzy, jak i dobór tekstów oraz ilustracji być może Autorka powinna przemyśleć napisanie podręcznika akademickiego z zakresu kultury starożytnej. Być może warto też byłoby się zastanowić nad przeredagowaniem całej serii „humanistycznej”, wyselekcjonowaniem materiału kulturowego i wydaniem podręcznika w dwóch tomach: 1) podręcznika podstawowego i 2) słownika wraz z tabelami gramatycznymi. Pozostałe niezwykle ciekawe informacje mogłyby znajdować się na specjalnym portalu internetowym, na którym uczniowie mieliby także możliwość prowadzenia forum.

KATARZYNA KOŁAKOWSKA
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Recenzja podręcznika:

A. Osipowicz, *LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach matematyczno-przyrodniczych.* Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik autorstwa Anny Osipowicz przeznaczony jest do nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) na poziomie II klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisana do wykazu podręczników szkolnych pod numerem 297/03 na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. dr. hab. med. Bogdana Chazana, prof. dr. hab. Mariana Szarmacha, ks. prof. dr. hab. Henryka Wójtowicza, dr. Krystyny Długosz-Kurczabowej.

Uwagi szczegółowe

Podręcznik składa się z XXXI bloków lekcyjnych (od 2 do 6 godzin). Konwencja podręcznika jest taka sama, jak w przypadku podręcznika dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych. Stanowi on kontynuację podręcznika dla klas pierwszych o profilu ogólnym. Zawarte w nim informacje są uzupełnieniem i pogłębieniem wiedzy ucznia z zakresu języka łacińskiego. O innym profilu świadczy taki dobór tekstów i wiadomości z kultury antycznej, by uwzględnić matematyczno-przyrodnicze zainteresowania uczniów. Materiał gramatyczny wyłożony jest tak jak w podręczniku o profilu humanistycznym.

Na uznanie zasługują jednostki poświęcone kulturze. Tematyka dobrana jest tak, aby zainteresować tzw. „umysły ścisłe”, choć sposób przedstawienia sprawia, że również dla humanistów wiedza ta jest pasjonująca. Przykładem może tu być

jednostka 2 (s. 15–24) *De sideribus et Chris*. Tekstem zasadniczym jest fragment *Metamorfóz* Publiusza Owidiusza Naso o konstelacji Wielkiej Niedźwiedzicy. Autorka przedstawia także, jak model wszechświata był widziany oczami starożytnych: Pitagorasa (VI–V w. przed Chr.) oraz Arystarcha (III w. przed Chr.), który był autorem modelu heliocentrycznego.

W dalszej części jednostki A. Osipowicz koncentruje się nad imieniem z *Metamorfóz*, mianowicie „Jupiter”. Uczeń poznaje złożoną etymologię tego imienia, w dodatku popartą opowiadaniem mitologicznym. Dzięki temu uczniowie teoretycznie niezainteresowani językiem jako takim mają okazję dowiedzieć się, że każde słowo kryje w sobie niezwykłą i niepowtarzalną historię. Kolejnym analizowanym imieniem jest „Venus” i jej grecki odpowiednik: „Afrodyta”. W paragrafie *Źródła wiedzy* Autorka omawia astronomiczne podstawy rachuby czasu od panowania Hammurabiego (XVIII w. przed Chr.) do czasów nowożytnych. Dział kończy się fragmentem *Confessiones* św. Augustyna, dotyczącym dnia jako jednostki czasu. Materiałem ilustracyjnym są: malowidło pompejańskie z Cypru, relief przedstawiający sumeryjską boginię Isztar, szkice gwiazdozbiorów oraz rysunki uczniów.

Innym niezwykle interesującym blokiem lekcyjnym jest *De sententiis* (s. 109–114), zawierający zagadnienia związane z logiką. Autorka omawia podstawowe relacje logiczne zachodzące między zdaniami: *negatio*, *alternatio*, *coniunctio*, *implicatio* oraz *aequatio*. Dalej na przykładzie zdań przedstawia wybrane prawa logiki. Wykorzystanie terminologii logicznej uczeń może zaobserwować na przykładzie wybranych zagadnień z astronomii, biologii, np. w podziale ekwacyjnym w mejozie na przykładzie spermatogenezy (s. 113), w językoznawstwie na przykładzie zjawiska alternacji, także w muzyce i sztukach plastycznych.

Podobnie jak w innych częściach podręcznika wartość obniżają usterki redakcyjne, np. brak konsekwencji w zapisach bibliograficznych, brak zaznaczenia liczby przewidywanych godzin na realizację wykładanego materiału w LECTIO SECUNDA.

Tak jak w innych częściach *LINGUA LATINA* podręcznik zamyka indeks sentencji (s. 166–168), dodatkowo indeks terminów medycznych (s. 170–176) oraz słownik łacińsko-polski (s. 178–189) i bibliografia (s. 192).

KATARZYNA KOŁAKOWSKA
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Recenzja podręcznika:

A. Osipowicz, *LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA. Podręcznik do nauki języka łacińskiego i kultury antycznej dla szkół ponadgimnazjalnych. Klasa III. Zakres podstawowy i rozszerzony. Dla uczniów o zainteresowaniach matematyczno-przyrodniczych.* Wydawnictwo MAG, Warszawa 2005

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik autorstwa Anny Osipowicz przeznaczony jest do nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) na poziomie III klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisana do wykazu podręczników szkolnych (brak numeru dopuszczenia) na podstawie recenzji rzeczoznawców: dr Grażyny Czetwertyńskiej, dr Krystyny Długosz-Kurczabowej, mgr Elżbiety Jankiewicz, prof. dr. hab. Mariana Szarmacha.

Uwagi szczegółowe

Podręcznik stanowi ostatnią część programu LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA przewidzianego dla uczniów o zainteresowaniach matematyczno-przyrodniczych. Składa się z XXII bloków lekcyjnych (od 3 do 6 godzin). Jednostki oprócz uzupełnienia materiału gramatycznego z poprzednich podręczników zawierają niezwykle ciekawy materiał z zakresu kultury antycznej, dopasowany do zainteresowań uczniów.

Na końcu książki znajduje się podobnie jak w analogicznej części dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych: *Wykaz materiałów uzupełniających* (s. 127–152), *Klucz do zadań specjalnych* (s. 153–154), *Index sententiarum* (s. 155–158), *Index terminorum medicinalium* (s. 159–170), *Vocabularum Latino-*

-*Polonium* (171–174) oraz *Bibliografia* (s. 175–176). Także tak jak w podręczniku dla humanistów zaznaczono ćwiczenia maturalne.

Podobnie jak w pozostałych częściach podręcznika, tak i w tym przypadku Autorka w sposób niezwykle przemyślany dobrała materiał z zakresu kultury antycznej, tak aby uczeń i o zainteresowaniach matematycznych, i przyrodniczych, a także medycznych znalazł interesujące go wiadomości.

Na uwagę zasługuje blok *De arboribus plantisque* (s. 13–20). Tekstem wyjściowym jest tu oryginalny fragment *Naturalis historia* Gajusza Pliniusza II, z którego uczniowie dowiadują się o dobrodziejstwach drzew i roślin, o ich wykorzystaniu, szczegółowo Autorka pisze o: platanie, papirusie, użyciu lilii złotogłowu (*asphodelus*) w medycynie. W dalszej części jednostki Autorka wymienia derywaty słów o charakterze medycznym i zaleca ich zastosowanie we współczesnej medycynie. Jest ich kilkadziesiąt, np. *lichenicos* (chory na świerzb), *perniosis* (stan odmrożenia). Kolejnym poleceniem jest zapamiętanie łacińskich nazw roślin ogrodowych i drzew według przynależności do rodzin. I tak uczeń uzyskuje informacje, że ziemniak (*solanum tuberosum*) należy do psiankowatych (*solanaceae*), podobnie jak papryka roczna (*capsicum annum*), a czosnek pospolity (*allium sativum*) oraz cebula jadalna (*allium cepa*) do liliowatych (*liliaceae*).

Niepokój może tu budzić encyklopedyczny charakter wyłożonego materiału, który może być dla ucznia nużący.

Innym ciekawym przykładem lekcji kulturoznawczej jest blok poświęcony stworzeniu świata *Ex Genesis* (s. 55–62). Tekstem wyjściowym jest *Księga Rodzaju* (rozdz. I i II). Jest to znakomita okazja, by młody czytelnik zapoznał się z *Wulgatą*. Po dość obszernym tekście następuje komentarz gramatyczny. Kolejnym fragmentem jest tekst o stworzeniu człowieka *Hominis creatio*, również na podstawie *Wulgaty*, po nim także pojawia się materiał gramatyczny.

W dalszej części Autorka omawia motyw *Costa in Paradiso* (*Żebro w Raju*). Podstawą do tej opowieści jest fresk autorstwa mnicha Teofanisa Strelitzasa (1500–1559) pt. *Raj* z kościoła na skale w greckich Meteorach. Fresk ten przedstawia bukoliczną wizję Raju, dzięki czemu uczeń może poznać nazwy łacińskie 21 zwierząt. A Osipowicz nie poprzestaje jednak na chrześcijańskiej wizji Edenu i przytacza mit sumeryjski. W nawiązaniu do mitu o żebrze Adama uczeń musi przetłumaczyć i odmienić w języku łacińskim wszystkie nazwy anatomiczne opisujące klatkę piersiową (*thorax*).

Materiałem ilustracyjnym są: *Stworzenie świata* Williama Blake’a (1824, s. 55), *Stworzenie Adama i Ewy* (fragment arrasu wawelskiego, jednego z cyklu *Dzieje pierwszych rodziców*), *Stworzenie Adama* Michała Anioła (fresk z Kaplicy Sykstyńskiej w Watykanie 1506–1508, s. 57), fresk *Raj* z kościoła św. Mikołaja Anapafsasa w greckich Meteorach.

W ostatniej części bloku lekcyjnego Autorka powraca do mitu sumeryjskiego. Uczeń ma możliwość poznać treść mitu w przekładzie na podstawie pierwszej

i piątej z siedmiu tabliczek, na których został spisany. Nieznane dotąd imiona sumeryjskich bóstw Autorka wyjaśnia w przypisach.

Anna Osipowicz kończy ten rozdział konstytucją dogmatyczną o Objawieniu Bożym zawartą w dokumentach Sobory Watykańskiego II (1962–1965, wersja polska dokumentów s. 355–356).

Usterki, które się pojawiają, są powieleniem niedociągnięć z poprzednich woluminów. W *Spisie treści*, a potem w odnoszącym się do niego rozdziale „wkradła” się literówka do greckiego słowa (/Orkoj ((przysięga), zamiast którego jest (/Orhoj. Razi też zaznaczanie długości sylab w poszczególnych wyrazach, zwłaszcza tych, które uczeń powinien był opanować już na poziomie pierwszej klasy, szczególnie przy tak intensywnym kursie językowym.

Należałoby również przejrzeć zamieszczone w podręczniku teksty greckie i dokonać ich korekty. Na s. 9 znajduje się fragment *Elementów* (gr. *Stoixei=a geometri/aj*) Euklidesa. W ostatnim zdaniu niepotrzebnie zaznaczono akcent nad *ei*/si/n, które jest enklityką, a akcentu brakuje nad słowem *e*/la/ssonej.

Podsumowanie

LINGUA LATINA LINGUA NOSTRA to seria podręczników opartych na programie o tym samym tytule o numerze dopuszczenia DKOS-4015–14/02.

Po szczegółowej analizie treści wszystkich podręczników należy stwierdzić, że ich program nie tylko realizuje podstawę programową, ale i daleko poza nią wykracza. Podręczniki wyróżniają się dobrym poziomem edytorskim.

Należy docenić ogrom pracy, jaką Autorka włożyła w napisanie wszystkich podręczników z recenzowanej serii, jej erudycję i pasję. Niepokój budzi jednak zbyt obszerny materiał gramatyczny na poziomie klasy pierwszej, który dla ucznia może być nużący i daleko wykracza poza realia godzinowe przewidziane na nauczanie języka łacińskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Podobnie wiedza zawarta w blokach poświęconych kulturze antycznej nie ma charakteru ogólnego, popularnego, jest to specjalistyczna wiedza akademicka, która może okazać się zbyt trudna i niezrozumiała dla nieprzygotowanego na nią ucznia.

Poprawy wymagają również wszystkie usterki, o których wspomniano przy omawianiu poszczególnych części podręcznika.

Zastanawia również brak numeru dopuszczenia w obu tomach trzecich dla uczniów o zainteresowaniach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych (być może jest to wynik pośpiechu wydawniczego, ponieważ na stronie internetowej MEN znajdujemy informację, że wszystkie tomy recenzowanego podręcznika zostały dopuszczone do użytku szkolnego).

JOANNA BIELSKA
UNIwersytet Śląski w Katowicach

Recenzja serii podręczników do nauki języka angielskiego w gimnazjum „Upbeat” wydawnictwa Pearson Longman

1. Wstęp

Poddanie rzetelnej ocenie podręcznika do nauki języka obcego nie jest prostym zadaniem z kilku powodów. Po pierwsze, znajomość języka obcego jest umiejętnością bardzo specyficzną. Nie mamy tu do czynienia z jasno określonym zakresem wiedzy, który uczeń powinien skutecznie zrozumieć, przetworzyć i zapamiętać. Poznać język obcy to zdobyć szereg różnorodnych kompetencji językowych (kompetencję lingwistyczną, socjokulturową, strategiczną, kompetencję dyskursu językowego), a więc zarówno receptywnie, jak i produktywnie opanować podsystemy językowe (foniczny, graficzny, leksykalny i składniowy) i sprawnie posługiwać się nimi, aby spełnić różne funkcje komunikacyjne i osiągnąć cele poznawcze. Rozwój kompetencji językowych następuje dzięki zachodzącym w ludzkim umyśle procesom przyswajania języka. Rolą dydaktyki języka obcego, w tym podręcznika, jest uaktywnienie i optymalizacja tych procesów w konkretnym kontekście edukacyjnym. Problem w tym, że choć badania nad przyswajaniem języka obcego to bardzo prężnie rozwijająca się dziedzina nauki, nadal nie ma zgody wśród teoretyków co do tego, która z teorii przyswajania języka obcego najlepiej opisuje i wyjaśnia procesy zachodzące w umyśle. Nie jest też do końca jasne, jaki charakter powinna mieć interwencja dydaktyczna, mająca na celu ich optymalizację. Konsekwencją tych niejasności jest nieuchronny subiektywizm w ocenie podręcznika, wynikający z zajmowanego przez recenzenta stanowiska w kwestiach teoretycznych. Po drugie, choć poprawność merytoryczna podręcznika jest warunkiem koniecznym do uznania go za godny polecenia, to jednak nie jest to warunek wystarczający. Pozostałe cechy podręcznika trudno zaś jednoznacznie przyjąć za jego wady lub zalety bez uwzględnienia potrzeb konkretnej grupy uczniów, którzy mieliby z niego korzystać (poziom językowy, poziom intelektualny, zainteresowania, inne różnice indywidualne), jak również warunków, w jakich nauczanie języka miałyby się odbywać (liczba

uczniów w grupie, rodzaj sali lekcyjnej, dostęp do sprzętu, itd.). Jak podkreśla H. Komorowska¹, ocena podręcznika jest zawsze oceną względną, zależną od zestawienia cech podręcznika z cechami jego użytkowników. Po trzecie, oceniając jakość podręcznika i jego przydatność w konkretnym kontekście edukacyjnym, należałoby również uwzględnić osobę nauczyciela, który będzie z niego korzystał, ważną rolę podręcznika jest bowiem wsparcie nauczyciela w jego pracy. Tu znów pojawia się problem względności oceny. Na przykład duże urozmaicenie metod pracy w konkretnym podręczniku może być postrzegane przez jednego nauczyciela jako źródło inspiracji i uwolnienie od rutyny, a przez innego jako brak konsekwencji i utrudnienie w planowaniu zajęć. Trudno tu zatem o zgodną ocenę, czy jest to wada czy zaleta tego podręcznika.

Uwzględniając powyższe uwagi, należy podkreślić, że perspektywa, z jakiej recenzowany jest podręcznik do nauki języka obcego, determinuje w dużej mierze kryteria, według których będzie on oceniany. Choć pewne podstawowe cechy podręcznika będą brane pod uwagę przez każdego oceniającego, to jednak nieco innymi kryteriami będzie się posługiwał nauczyciel wybierający podręcznik dla konkretnej grupy uczniów, których cechy i potrzeby są mu znane, innymi zespół nauczycieli wybierający serię podręczników, które wykorzystywane będą w danej szkole w wielu klasach przez cały cykl edukacyjny, innymi wreszcie rzeczoznawca oceniający podręcznik pod kątem jego przydatności dla szerszej populacji uczniów i nauczycieli. Ta ostatnia perspektywa została przyjęta w niniejszej recenzji, której głównym celem jest ustalenie, czy serię podręczników „Upbeat”, wydawnictwa Pearson Longman, powinni brać pod uwagę nauczyciele, gdy dokonują wyboru podręcznika dla swoich uczniów. Ma ona również za zadanie ułatwienie nauczycielom oceny tej serii poprzez przedstawienie jej cech, samodzielna szczegółowa analiza serii podręczników jest bowiem zajęciem na tyle czasochłonnym, że często pomijanym przez nauczycieli. Nie jest natomiast zadaniem niniejszej recenzji porównanie serii „Upbeat” z innymi pozycjami wydawniczymi dostępnymi na polskim rynku.

2. Opis podręcznika

Współczesne podręczniki do nauki języka obcego to zazwyczaj kilkuczęściowe serie wydawnicze, składające się nie tylko z książek ucznia i zeszytów ćwiczeń, ale również z tzw. obudowy, tj. zestawu dodatkowych materiałów dla nauczyciela i ucznia, wspomagających proces dydaktyczny. Dotyczy to szczególnie tzw. podręczników globalnych, wydawanych w krajach anglojęzycznych z przeznaczeniem dla uczniów w różnych krajach. Czasami do prac nad takimi

¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.

podręcznikami, opracowanymi zazwyczaj przez rodzimych użytkowników języka obcego, zaprasza się lokalnych konsultantów w celu dostosowania ich do potrzeb odbiorcy lokalnego². Podręczniki tego typu przygotowywane są przez duże zespoły autorów, konsultantów i ilustratorów. Omawiana seria podręczników „Upbeat” jest przykładem serii podręczników globalnych, dostosowanych do wymogów polskiego systemu edukacji. Głównymi autorami podręczników są: Ingrid Freebairn, Jonathan Bygrave, Judy Copage, Rod Fricker i Liz Kilbey, cały zespół autorski to jednak siedemnastu autorów brytyjskich, jeden polski współautor (Tomasz Siuta) i dwoje polskich konsultantów (Anna Badetko i Piotr Steinbrich). Podręczniki były pilotowane w polskich gimnazjach. Seria została opublikowana w roku 2009 jako jedna z niewielu nowych propozycji podręcznikowych opracowanych z uwzględnieniem nowej podstawy programowej z 23 grudnia 2008 r. W roku 2011 ukazało się wydanie uaktualnione, uwzględniające zmiany w formacie egzaminu gimnazjalnego, obowiązujące od roku 2012.

Seria „Upbeat” to czteropoziomowy kurs języka angielskiego, przeznaczony dla uczniów gimnazjum rozpoczynających naukę języka angielskiego na trzecim etapie edukacyjnym (poziom III.0) lub kontynuujących naukę języka angielskiego na podbudowie wymagań dla drugiego etapu edukacyjnego (poziom III.1). Poziom poszczególnych części podręcznika określony jest zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)³ (część I – poziom 0/A1, część II – poziom A1/A2, część III – poziom A2/B1, część IV – poziom B1). Zestaw materiałów edukacyjnych składających się na kurs obejmuje następujące elementy:

- podręcznik – książkę ucznia (*Students' Book*),
- zeszyt ćwiczeń (*Language Builder*) z płytą zawierającą dodatkowe ćwiczenia (Multi-ROM),
- *MyEnglishLab* – interaktywny program do korzystania w internecie, będący alternatywą dla tradycyjnego zeszytu ćwiczeń,
- książkę nauczyciela (*Teacher's Book*) z płytą zawierającą dodatkowe ćwiczenia (Multi-ROM),
- płyty CD,
- zestaw materiałów do kopiowania (*Motivator*),
- DVD,
- oprogramowanie do tablicy interaktywnej (*Active Teach*),
- płytę z testami (*Test Master* Multi-ROM).

² Por. K. Drożdżal-Szelest, *Podręczniki w procesie nauczania języka angielskiego: czy i w jakim stopniu można na nich polegać?*, [w:] K. Drożdżal-Szelest (red.), *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2010.

³ Council of Europe, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Podstawowe wyposażenie ucznia to oczywiście podręcznik oraz zeszyt ćwiczeń (lub *MyEnglishLab*), pozostałe elementy kursu stanowią dodatki pozostające w rękach nauczyciela. Książka ucznia zawiera:

- spis treści/rozkład materiału,
- podstawowe informacje na temat egzaminu gimnazjalnego,
- główną część podręcznika, podzieloną na 12 rozdziałów,
- dodatkowe ćwiczenia (*Extra practice*),
- bank słów (*Word bank*) z podziałem na jednostki lekcyjne,
- ćwiczenia wymowy (*Pronunciation*),
- listę słów z podziałem na jednostki lekcyjne,
- listę czasowników nieregularnych,
- bank tekstów (wypowiedź pisemna).

Zawartość zeszytu ćwiczeń to:

- spis treści/rozkład materiału,
- sekcja *Workbook* – główna część zeszytu ćwiczeń (podział materiału analogiczny do podręcznika),
- sekcja *Grammar Booster* – dwanaście rozdziałów podzielonych na wyjaśnienia gramatyczne (*Grammar Summary*) i dodatkowe ćwiczenia gramatyczne (*Grammar Practice*),
- Multi-ROM (nagrania do ćwiczeń z sekcji *Workbook*, dodatkowe ćwiczenia).

Nauczyciel korzysta przede wszystkim z książki nauczyciela, na której zawartość składają się:

- spis treści / rozkład materiału książki ucznia,
- podstawowe informacje na temat egzaminu gimnazjalnego,
- wstęp (podstawowe założenia kursu, opis komponentów kursu, techniki nauczania, wybrane zagadnienia metodyczne),
- książka ucznia z komentarzami (w tym bank słów, lista słów, lista czasowników nieregularnych),
- zapis nagrań z książki ucznia,
- klucz do ćwiczeń z zeszytu ćwiczeń,
- zapis nagrań z zeszytu ćwiczeń,
- kartkówki (do każdej lekcji, w dwóch wersjach),
- klucz do kartkówek,
- Multi-Rom (płyta ucznia).

Ponadto nauczyciel ma do dyspozycji zestaw materiałów do kopiowania, obejmujący ćwiczenia, których celem jest wspomaganie funkcji motywacyjnej podręcznika, oraz płytę *Test Master*, zawierającą:

- testy różnicujące (placement tests),
- 12 testów językowych (w każdym materiał z jednego rozdziału),
- 6 testów egzaminacyjno-sprawnościowych (w każdym materiał z dwóch rozdziałów),

- propozycje testowania sprawności mówienia,
- 2 przykładowe testy egzaminacyjne,
- nagrania audio.

3. Organizacja materiału w obrębie kursu i jednostki lekcyjnej

Podstawą organizacji materiału w obrębie kursu jest program strukturalny (gramatyczno-leksykalny), połączony z elementami programu tematycznego i funkcjonalnego. Dobór treści, tekstów i rodzajów zadań jest w dużej mierze podporządkowany przyjętej kolejności wprowadzania środków językowych. W całej serii, zarówno w obrębie poziomu, jak i między poziomami, widoczny jest spiralny układ materiału, poszczególne formy wprowadzane są stopniowo. Szczegółowy rozkład materiału został dość przejrzysto przedstawiony w spisie treści. Każdy podręcznik podzielony jest na dwanaście rozdziałów, a każdy rozdział na cztery jednostki lekcyjne. Trzy z nich (A, B i C) służą wprowadzaniu i ćwiczeniu nowego materiału językowego, czwarta lekcja (D) poświęcona jest rozwijaniu poszczególnych sprawności oraz utrwaleniu znajomości języka wprowadzonego w poprzednich trzech jednostkach. Lekcje D są dwojakiego typu: osiem z nich to lekcje *Exam link*, w których ćwiczenia oparte są na formacie egzaminu gimnazjalnego, cztery to lekcje *Across cultures*, mające poszerzać wiedzę uczniów na temat innych kultur i rozwijać różne sprawności językowe, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania. Pozostałe jednostki to sześć lekcji powtórzeniowych, rozmieszczonych po każdych dwóch rozdziałach.

Analiza struktury podręcznika wykazała, że oparta jest ona na jasnej koncepcji układu treści, co sprawia, że podręcznik może stanowić dobrą podstawę organizacji pracy w ciągu roku szkolnego. Ciekawym pomysłem jest wprowadzenie pewnego rytmu w cykl lekcji, gdzie co czwarta lekcja różni się zdecydowanie od pozostałych. Pozwala to na przełamanie rutyny w trakcie korzystania z podręcznika. Szczególnie cenne pod tym względem są lekcje poświęcone wątkom międzykulturowym (*Across cultures*), w których teksty służą przede wszystkim prezentacji określonych treści, a nie samych środków językowych. Dzięki temu uczniowie mają większą szansę posłużyć się językiem w celach prawdziwie komunikacyjnych, wyrażając swoje opinie na poruszane w tekstach tematy. Lekcje *Exam link* pełnią inną rolę. Zostały opracowane w celu konsolidacji materiału z poprzednich lekcji oraz zaznajomienia uczniów z typami zadań egzaminacyjnych. Choć dobrze spełniają swoją funkcję „testów, które uczą”, to jednak trudno się zgodzić z ich liczbą w podręczniku, szczególnie w części pierwszej. Podręcznik znacznie by zyskał na odwróceniu proporcji pomiędzy lekcjami międzykulturowymi a egzaminacyjnymi w sekcjach D.

Istotnym aspektem analizy podręcznika jest ocena czasu potrzebnego na realizację zawartego w nim materiału. Patrząc realistycznie, choć większość lek-

cji w podręcznikach „Upbeat” zaplanowano z myślą o jednej jednostce lekcyjnej, to jednak uwzględniając dodatkowe ćwiczenia, wyjaśnienia, a także indywidualne zróżnicowanie metod pracy z podręcznikiem, należałoby przyjąć, że na realizację jednej lekcji potrzebne będą co najmniej dwie jednostki lekcyjne. Dodając do tego lekcje powtórzeniowe oraz czas potrzebny na przeprowadzenie testów, można założyć, że w oparciu o podręcznik przeprowadzić można około 120 lekcji. Zdaniem autorki niniejszej recenzji, podręcznik powinien stanowić podstawę nauczania, nadając mu kierunek i gwarantując realizację w pełni podstawy programowej, w żadnym razie jednak nie powinien być jedynym źródłem materiałów dydaktycznych stosowanych w klasie. Nawet najlepszy podręcznik realizowany „od deski do deski” traci swoją siłę motywacyjną, co nieuchronnie prowadzi do spadku efektywności nauczania. W praktyce więc zakończenie pracy z jedną częścią podręcznika „Upbeat” w trakcie dwóch semestrów będzie możliwe jedynie w gimnazjach oferujących więcej niż standardowe dwie/trzy godziny języka obcego tygodniowo, co może rodzić pewne trudności organizacyjne.

Organizacja materiału w obrębie podstawowej jednostki lekcyjnej to zdecydowanie atut podręcznika „Upbeat”. Każda lekcja została klarownie rozmieszczona w podręczniku na dwóch stronach, co sprawia, że cały materiał lekcyjny znajduje się jednocześnie w polu widzenia, a uczniowie nie muszą przewracać kartek w trakcie lekcji. Dotyczy to również nauczyciela, który w książce nauczyciela na dwóch przylegających do siebie stronach ma dwie strony książki ucznia w pomniejszeniu, otoczone komentarzami, wskazówkami, odpowiedziami do ćwiczeń i propozycjami dodatkowych zadań. Cele lekcji wyodrębniono graficznie w ramce pod tematem, większą czcionką i kolorem wyróżniono również poszczególne sekcje, co ułatwia orientację. Nowy materiał językowy prezentowany jest w kontekście, zazwyczaj dialogu lub krótkim tekście, ułatwiającym powiązanie struktur gramatycznych z ich znaczeniem i zastosowaniem. Pozostały materiał lekcyjny składa się z krótkich ćwiczeń, co ułatwia zarówno planowanie lekcji, jak i reagowanie na nieoczekiwane sytuacje w klasie, wymagające dokonania zmian w przyjętym planie zajęć. Wprowadzony nowy materiał gramatyczny przedstawiony jest przejrzysto w wyróżnionych graficznie tabelach. Ewentualne uzupełnienie lekcji oraz indywidualizację pracy w klasie ułatwiają zamieszczone na końcu książki dodatkowe krótkie ćwiczenia (do których odsyłacz znajduje się na stronie głównej), jak również dodatki (*Optional extra*) zamieszczone w książce nauczyciela.

4. Tematyka. Rodzaje tekstów

Dobór tematyki i rodzaju tekstów zawartych w podręczniku w dużej mierze przesądza o jego funkcji motywacyjnej. By praca z podręcznikiem przebiegała sprawnie i prowadziła do rozwoju kompetencji komunikacyjnej u uczniów, muszą

oni przede wszystkim chcą z niego korzystać. Wzbudzenie ciekawości i przyciągnięcie uwagi gimnazjalisty, prowadzące do rozwoju jego wewnętrznej motywacji, nie jest prostym zadaniem dla nauczyciela⁴, teksty zawarte w podręczniku powinny mu to zadanie ułatwiać. Zgodnie z nową podstawą programową⁵, po ukończeniu gimnazjum uczeń powinien posługiwać się podstawowym zasobem środków językowych, umożliwiającym mu komunikację w mowie i piśmie w zakresie następujących tematów:

1. Człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, uczucia i emocje, zainteresowania);
2. Dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia);
3. Szkoła (np. przedmioty nauczania, życie szkoły);
4. Praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy);
5. Życie rodzinne i towarzyskie (np. członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego);
6. Żywnienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);
7. Zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, korzystanie z usług);
8. Podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, orientacja w terenie, informacja turystyczna, zwiedzanie);
9. Kultura (np. dziedziny kultury, uczestnictwo w kulturze);
10. Sport (np. popularne dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe);
11. Zdrowie (samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
12. Technika (korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych);
13. Świat przyrody (np. pogoda, rośliny i zwierzęta, krajobraz);
14. Elementy wiedzy o krajach nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej.

Zestaw tekstów zamieszczonych w serii podręczników „Upbeat” świadczy o tym, że Autorzy dołożyli starań, by żaden z powyższych tematów nie został pominięty zarówno w obrębie serii, jak i podręczników na poszczególnych pozio-

⁴ W badaniach nad rolą tzw. skuteczności własnej nauczycieli, prowadzonych przez autorkę niniejszej recenzji, respondenci niezmiennie wskazują na trudności w motywowaniu uczniów do nauki języka, patrz np. J. Bielska, *Challenge or threat? A study of perceived self-efficacy of Polish EFL teachers*, [w:] J. Arabski i A. Wojtaszek (red.), *Individual Learner Differences in SLA*, Multilingual Matters, Bristol 2011.

⁵ Patrz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

mach. Pod względem poruszanej tematyki omawiane podręczniki są zatem zgodne z podstawą programową. Na szczególną uwagę zasługuje różnorodność wykorzystanych tekstów. Choć większość tekstów głównych stanowią dialogi i krótkie artykuły, to w podręcznikach wykorzystano również wpisy na blogach i forach internetowych, kwizy, fragmenty stron www, wiadomości e-mail, ogłoszenia, reklamy, wypowiedzi w sondażach, krótkie historyjki, fragmenty prozy, krótkie recenzje, itd. Pozwala to uczniom na zapoznanie się nie tylko z konkretną tematyką, ale również z różnymi rodzajami tekstów, których odbiorcami, a nierzadko i twórcami, są lub będą na co dzień. Dodatkową zaletą jest umiejętne łączenie zagadnień, co wzbogaca kontekst i pozwala na osiągnięcie kilku celów jednocześnie. Dobrym przykładem może tu być lekcja 11A z części drugiej podręcznika (*We should go home*), której głównym zadaniem jest wprowadzenie słownictwa, struktur i wyrażen przydatnych w konwersacjach dotyczących złego samopoczucia. Dialog służący prezentacji środków językowych toczy się wśród młodzieży oczekującej na zwiedzanie Pałacu Buckingham w Londynie, co uwidoczniono na dużym zdjęciu zrobionym przed pałacem. Poza głównymi celami lekcji zastosowany kontekst pozwala na rozwijanie wiedzy kulturowej uczniów, w tym wypadku na temat jednego z najważniejszych miejsc w Londynie. Innym przykładem tego typu może być lekcja 12A z części trzeciej podręcznika (*They had to make a new rule*), gdzie aby zaprezentować struktury służące wyrażeniu nakazów i zakazów posłużono się tekstem na temat kulturowej ciekawostki, jaką jest odbywający się rokrocznie w Ashbourne w północnej Anglii specyficzny mecz piłki nożnej. Dzięki takim zabiegom rozwijanie kompetencji interkulturowej uczniów nie jest ograniczone jedynie do lekcji opracowanych specjalnie w tym celu, tj. lekcji *Across cultures*.

Wspomniane wyżej lekcje *Across cultures* to jednostki lekcyjne specjalnie opracowane z myślą o rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów. Jak widać z doboru tematyki służącej temu celowi, intencją Autorów była tu przede wszystkim prezentacja kultury brytyjskiej, uznawanej za homogeniczną, i prezentowanej głównie z perspektywy Londynu. Sporo uwagi poświęcono również podobieństwom i kontrastom pomiędzy kulturą brytyjską i amerykańską. Uczniowie mają okazję porównać tryb życia swoich brytyjskich i amerykańskich rówieśników (cz. 2, lekcja 1D), typowe domy, w jakich mieszkają (cz. 1, lekcja 3D), restauracje, które odwiedzają (cz. 2, lekcja 7D), itd. Poznają również system edukacyjny obowiązujący w Wielkiej Brytanii (cz. 1, lekcja 6D) i typowe sposoby brytyjskich nastolatków na spędzenie rocznej przerwy w szkolnej edukacji (cz. 3, lekcja 8D), a także wakacyjne zwyczaje młodych Amerykanów (cz. 3, lekcja 10D). Nie brakło tu również tekstów na temat geografii Wielkiej Brytanii (cz. 3, lekcja 1), brytyjskich świąt (cz. 1, lekcja 12D) czy miejsc wartych zobaczenia (cz. 2, lekcja 4D). Ważnym tematem w sekcjach *Across cultures* jest również komunikacja pomiędzy nastolatkami w dobie globalizacji (cz. 1, lekcja 9D; cz. 2, lekcja 10D;

cz. 4, lekcja 7D). Co ważne, uczniowie zachęcani są do dokonywania porównań między krajami anglojęzycznymi a krajem ojczystym. Odniesienia do polskiego kontekstu znalazły swoje miejsce głównie w ćwiczeniach i sprowadzają się zazwyczaj do krótkich poleceń (widać tu wpływ globalnego charakteru podręcznika), choć są od tej zasady wyjątki (np. cz. 1, lekcja 12D). Dobór rozmówców prezentowanych w podręczniku (młodych Anglików, Amerykanów, ale również młodzieży z innych stron świata) wskazuje na to, że jednym z zadań realizowanych w podręczniku jest przygotowanie uczniów do porozumiewania się w języku angielskim nie tylko z jego rodzimymi użytkownikami, ale również z osobami posługującymi się językiem angielskim jako *lingua franca*. Trudno byłoby jednak uznać podręczniki „Upbeat” za propagujące podejście prawdziwie wielokulturowe. Nacisk położono tu raczej na podobieństwa niż różnice między nastolatkami z różnych krajów, niewiele jest odniesień do istotnych różnic w zwyczajach obowiązujących w różnych kulturach. Pewien wyjątek stanowi tu lekcja dotycząca różnych standardów związanych z powitaniem i spożywaniem posiłków w Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Japonii (cz. 4, lekcja 10D).

Interesujących tekstów na tematy związane z kulturą nie brakuje również w innych częściach podręcznika. Teksty na temat zdobywców bieguna południowego (*Heroes of the Antarctic*, cz. 1, lekcja 10D), gorączki złota (*Gold! Gold from the American River!* cz. 2, lekcja 5D) czy kobiet w historii lotnictwa (*Heroines of the air*, cz. 4, lekcja 2D) to tylko niektóre z nich. Warto nadmienić, że do zamieszczenia ciekawych tekstów posłużyły tu lekcje egzaminacyjne (*Exam link*), dzięki czemu można je wykorzystać znacznie szerzej niż do rozwijania sprawności czytania czy wyćwiczenia strategii egzaminacyjnych. Wśród tematów poruszanych w tekstach zawartych w lekcjach egzaminacyjnych znalazły się zasady pierwszej pomocy (*First Aid*, cz. 2, lekcja 11D), ważne zagadnienia z zakresu ekologii i związanej z nią polityki społecznej (*Saving the World?* cz. 3, lekcja 2D; *Global Warming* cz. 3, lekcja 7D; *You can make a difference* cz. 4, lekcja 8D), jak również zdobycze współczesnej nauki i techniki (*Space Diary*, cz. 3, lekcja 5D; *The Nano Revolution*, cz. 4, lekcja 11D). Teksty te pozwalają nie tylko rozwijać umiejętności językowe uczniów, ale poszerzają ich wiedzę i horyzonty.

Szczególnym atutem podręczników „Upbeat” w zakresie doboru tekstów jest ujęcie tematu w sposób, który ma szansę zainteresować nastoletniego ucznia. Niewiele jest tu tekstów prezentujących suche fakty. W większości przypadków Autorzy zadbali o podkreślenie związku omawianej tematyki z życiowymi doświadczeniami młodych ludzi (np. *Help, I'm stressed*, cz. 3, lekcja 3C), szersze zjawiska przedstawiono tu z perspektywy konkretnych osób, z którymi uczeń może się identyfikować (np. *Why is it a crime?* cz. 3, lekcja 11B; *Plans for rock festival worry locals*, cz. 4, lekcja 5A). W niektórych tekstach bohaterowie opisują konkretne zdarzenia, prezentują swoje subiektywne opinie i nie pomijają doświadczeń emocji, co dobrze wpisuje się w potrzeby uczniów w wieku gim-

nazwalnym (np. *A shark attacked me!* cz. 1, lekcja 9C; *Day to remember*, cz. 3, lekcja 1C; *Vote for Nicole Roberts*, cz. 4, lekcja 6D). Wiele poruszanych tematów wiąże się bezpośrednio z życiem, zainteresowaniami, planami i dylematami współczesnego nastolatka (film, muzyka, sport, portale społecznościowe, piractwo w sieci, praca sezonowa, pomaganie innym, relacje z rodzicami, itd.), a plejada prezentowanych aktorów, gwiazd sportu i innych młodzieżowych idoli jest imponująca (choć zapewne będzie wymagała aktualizacji w kolejnych wydaniach). Nie brakuje również elementów humorystycznych (*Bad dog!* cz. 2, lekcja 5B; *Crazy crimes*, cz. 2, lekcja 6B). Warto także wspomnieć, że poziom trudności tekstów jest adekwatny do poziomu danej części podręcznika, a ich długość realistycznie dostosowana do możliwości wykorzystania tekstów na lekcji.

Dobrym uzupełnieniem tekstów zamieszczonych w podręczniku są nagrania z tekstami przeznaczonymi do słuchania. Są to głównie dialogi, których tekst znajduje się w podręczniku, jak i wywiady oraz (rzadziej) monologi, do których zapisu uczeń nie ma bezpośredniego dostępu. Teksty nagrane na płytach dołączonych do zeszytu ćwiczeń to głównie monologi (krótkie wypowiedzi, instrukcje, opowiadania, opisy). Profesjonalizm wykonanych nagrań to duża zaleta serii „Upbeat”. Prezentują one przede wszystkim standardową wymowę brytyjską, jednak znalazły się tu również nagrania nierodzimych użytkowników języka angielskiego, dzięki czemu uczniowie mają szansę zapoznać się z różnymi akcentami, z którymi mogą spotkać się w czasie komunikacji z rówieśnikami z innych krajów.

Powyższe pozytywne uwagi o tekstach zawartych w podręcznikach serii „Upbeat” należałoby uzupełnić o jedną ważną uwagę krytyczną. Zdecydowana większość tekstów zamieszczonych w podręcznikach ma na celu skontekstualizowaną prezentację nowego materiału językowego, szczególnie struktur gramatycznych, niektóre służą rozszerzaniu wiedzy kulturowej lub ćwiczeniu strategii egzaminacyjnych w zakresie sprawności czytania. Towarzyszące im ćwiczenia na rozumienie tekstu rozwijają przede wszystkim umiejętność określania głównej myśli tekstu i znajdowania w tekście określonych informacji, a to raptem dwie z siedmiu umiejętności szczegółowych związanych ze sprawnością czytania, wymienionych w podstawie programowej. Choć w sekcjach *Exam link* można znaleźć ćwiczenia, które rozwijają pozostałe umiejętności szczegółowe, to jest ich jednak zbyt mało, by uznać je za wystarczające. Potwierdza to ogólny trend w podręcznikach do nauki języków obcych, na który słusznie zwraca uwagę M. Ellis⁶: zbyt mało tekstów opracowanych w celu rozwijania poszcze-

⁶ M. Ellis, *Podstawa programowa i podręcznik: najbardziej typowe wyzwania w pierwszej klasie gimnazjum*, [w:] K. Drożdżal-Szelest (red.), *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*.

gólnych umiejętności składających się na sprawność czytania, zbyt mała różnorodność zadań do tekstów i całkowity brak wsparcia dla ucznia w formie treningu strategicznego. Postulowane przez Autorkę zmiany, które polegałyby na uzupełnieniu podręczników o różnorodne teksty i typy zadań, rozwijające sprawność czytania, są w pełni uzasadnione również w odniesieniu do podręczników z serii „Upbeat”.

5. Szata graficzna i materiał ilustracyjny

Szata graficzna i dobór materiałów ilustracyjnych zawartych w podręcznikach „Upbeat” przemawiają na ich korzyść. Poszczególne części podręcznika wyróżniono odpowiadającymi im kolorami: czerwonym (część pierwsza), niebieskim (część druga), zielonym (część trzecia) i pomarańczowym (część czwarta). Koloru głównego w różnych odcieniach użyto przede wszystkim w celu wyraźnego oznaczenia rozkładu materiału w podręczniku, co ma pozytywny wpływ na jego przejrzystość. Podkreślono nim również najważniejsze zasady gramatyczne, co przyciąga wzrok i ułatwia ich zapamiętanie. Okładki, które przedstawiają zdjęcia nastolatków uprawiających popularne dziedziny sportu, umieszczone na tle ilustracji wzornictwem nawiązujących do tytułu podręcznika, z pewnością mogą być postrzegane przez młodzież jako atrakcyjne. Na uwagę zasługuje również sposób wykorzystania grafiki wewnątrz podręcznika. W większości przypadków lekcja zawiera jeden główny materiał ilustracyjny, pozostałe elementy graficzne są zazwyczaj mniejsze i dobrze rozmieszczone na stronie, dzięki czemu unika się wrażenia dominacji obrazu nad tekstem (patrz np. cz. 1, lekcje 1B, 2A, 3C; cz. 2, lekcje 2B, 4A, 12A, cz. 3, lekcje 3B, 5C, 6B; cz. 4, lekcje 5C, 10A, 11B). Wykorzystanie starannie dobranych fotografii umożliwia nie tylko bardziej autentyczną prezentację środków językowych (patrz np. cz. 1, lekcje 2A, 7B; cz. 2, lekcje 2B, 2C; cz. 3, lekcje 5C, 7A), ale również rozwijanie wiedzy kulturowej. Przykładem mogą tu być zdjęcia różnych rodzajów domów w Wielkiej Brytanii i USA (cz. 1, lekcja 3D), atrakcji turystycznych (cz. 2, lekcja 4D), słynnych krajobrazów (cz. 3, lekcja 7C) oraz zwykłych miejsc, takich jak przystanek autobusowy (cz. 2, lekcja 6A) czy londyńska ulica (cz. 4, lekcja 11B). W wielu przypadkach zamieszczona fotografia staje się czymś więcej niż tylko ilustracją do tekstu czy dialogu, stanowi ona materiał graficzny, który może zostać wykorzystany przez nauczyciela na wiele różnych sposobów. Na przykład zdjęcie zabałaganionego pokoju nastolatka (cz. 1, lekcja 3C) może być doskonałym punktem wyjścia do dyskusji na tematy bliskie uczniom, jak ich zwyczaje, ulubione przedmioty, plakaty, gry komputerowe, czasopisma, książki. Pozwala to nauczycielowi wyjść poza formalne cele lekcji i wprowadzić do zajęć element autentycznej komunikacji, dzięki czemu uczniowie mogą roz-

wijać sprawność mówienia, a nauczyciel ma szansę poznać ich bliżej. Poza fotografiami w podręcznikach „Upbeat” wykorzystano wiele innych rodzajów materiałów ilustracyjnych, takich jak rysunki, wykresy, mapki, reklamy i ogłoszenia prasowe, plakaty filmowe, historyjki obrazkowe, itd. Ich różnorodność sprawia, że lekcje, mimo podobnej organizacji treści, stają się bardziej urozmaicone.

Jak wynika z powyższych uwag, szata graficzna, dobór materiału ilustracyjnego i wykorzystanie koloru to w dużej mierze atuty omawianej serii. Nie oznacza to jednak, że podręczniki „Upbeat” są pod tym względem wolne od wszelkich niedociągnięć. Przyjęta zasada koloru głównego, łączącego elementy kursu na danym poziomie, sprawdziła się doskonale w części drugiej (niebieskiej) i trzeciej (zielonej), nieco słabiej w czwartej (pomarańczowej), natomiast w części pierwszej (czerwonej) budzi pewne wątpliwości. Kolor czerwony jest kolorem intensywnym, dominującym i użyty w nadmiarze może powodować trudności w percepcji i koncentracji. Aby mógł dobrze służyć podkreśleniu rozkładu materiału i wyróżnieniu najważniejszych treści, powinien być stosowany oszczędnie i w przeważającej części tak właśnie jest (patrz np. lekcje 2B, 3D, 5C, 9C). W niektórych przypadkach jednak intensywne odcienie czerwieni pojawiają się jednocześnie w pasku górnym (ozdobnym), pasku bocznym (z numerem, tytułem i tematyką rozdziału), materiale ilustracyjnym oraz nagłówkach i ramkach, co sprawia, że kontakt z podręcznikiem staje się wyjątkowo męczący (patrz np. lekcje 3A, 4A, 5A, 11A). Zbyt jaskrawa kolorystyka, nadmierne zróżnicowanie kolorów oraz nadmierna ilość materiałów graficznych na stronie to jednak głównie problem w pierwszej części podręcznika (patrz np. lekcje 1D, 4C, 5A, 6C), w pozostałych częściach zdarza się sporadycznie (patrz cz. 2, lekcje 3A, 9D; cz. 3, lekcje 2B, 3D, 6D; cz. 4, lekcje 1B, 9C).

Jedną z konsekwencji opisanych powyżej nieprawidłowości jest utrudnienie uczniowi skupienia się na materiale językowym, warto więc przyjrzeć się, jak pod względem graficznym opracowane zostały teksty zamieszczone w podręczniku. W większości przypadków dobór tła oraz koloru i wielkości czcionki nie budzi wątpliwości. Teksty są przejrzyste dzięki skontrastowaniu wyraźnej czcionki i jednorodnego tła. Można jednak spotkać wyjątki od tej reguły, będące potencjalną przyczyną trudności w percepcji, a tym samym w uczeniu się. Przykładem może tu być zbyt mały kontrast białej czcionki z jasnozielonym tłem w tekście na temat świąt w Wielkiej Brytanii (cz. 1, lekcja 12D, patrz także cz. 2, lekcja 1B, 3D, cz. 3, lekcja 11D), wybór czerwonej czcionki do tekstu na temat kamer monitoringu i umieszczenie go na tle biało-niebieskiego zdjęcia, (cz. 2, lekcja 11D, patrz także cz. 4, lekcja 2D), oraz użycie zbyt jaskrawego koloru nagłówka i kropki w liście nowych słów do tekstu na temat lodowców (cz. 4, lekcja 5D). Nieprawidłowości te są jednak na tyle rzadkie, że pozostają bez większego wpływu na ogólną ocenę serii.

6. Metodyka nauczania

Podstawowym modelem lekcji sugerowanym w podręcznikach „Upbeat” jest model PPP (ang. *Presentation Practice Production*), w którym nowy materiał językowy najpierw prezentowany jest w kontekście, następnie ćwiczony w sposób kontrolowany za pomocą ćwiczeń zamkniętych, a na końcu używany w bardziej swobodnej produkcji w ćwiczeniach komunikacyjnych. Jest to model tradycyjny, oparty na założeniu, że zdobyta przez ucznia wiedza deklaratywna (eksplicytna, świadoma) może zostać dzięki odpowiednim ćwiczeniom przekształcona w wiedzę proceduralną (implicytną, zautomatyzowaną), ta zaś niezbędna jest do podjęcia spontanicznej komunikacji. Choć zdania teoretyków co do poprawności tego założenia wciąż są podzielone⁷, to jednak nie brakuje podstaw teoretycznych, które uzasadniają nauczanie języka według wspomnianego modelu⁸, przy czym najważniejszą teorią uczenia się jest tu tzw. teoria uczenia się sprawności (ang. *skill-learning theory*)⁹. O skuteczności takiego nauczania przesądza w dużej mierze jakość prezentacji oraz charakter stosowanych ćwiczeń. By wiedza deklaratywna mogła ulec przekształceniu w wiedzę proceduralną, ćwiczenia ukierunkowane na produkcję językową powinny mieć charakter prawdziwie komunikacyjny. Warto się zatem przyjrzeć, jak model PPP realizowany jest w omawianych podręcznikach. Wprowadzany nowy materiał językowy (struktury gramatyczne, słownictwo, funkcje językowe) prezentowany jest w kontekście, jakim zazwyczaj jest dialog przedstawiający sytuację komunikacyjną lub krótki tekst. Pierwsze ćwiczenia dotyczące tekstu wymagają przeważnie zrozumienia jego głównej myśli bądź wyszukania w nim podstawowych informacji. Sprzyja to skoncentrowaniu uwagi uczniów na znaczeniu użytych w tekście form. Graficzne wyróżnienie podstawowych struktur gramatycznych dodatkowo ułatwia dostrzeżenie zależności pomiędzy ich formą, znaczeniem i sposobem użycia w konkretnym kontekście lub sytuacji komunikacyjnej. W sposobie prezentacji zatem dominuje tu podejście indukcyjne, uczniowie mają szansę samodzielnie odkryć pojawiające się w tekście wzorce językowe i reguły nimi rządzące. Nowe struktury gramatyczne są następnie przedstawione w graficznie wyróżnionych ramkach, to samo dotyczy zestawień

⁷ Patrz np. C. Doughty, *Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement*, [w:] C.J. Doughty i M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Malden, MA 2003.

⁸ Krótki przegląd odpowiednich teorii znajdzie czytelnik w M. Pawlak, *Podręcznik do nauki języka obcego a nauczanie gramatyki*, [w:] K. Drożdżal-Szelest (red.), *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*.

⁹ Patrz np. R. DeKeyser, *Skill Acquisition Theory*, [w:] B. VanPatten i J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey 2007.

wyrażeń używanych w celu realizacji konkretnych funkcji językowych. Służy to uporządkowaniu wprowadzanego materiału językowego i jest bardzo ważnym elementem podręcznika, ponieważ na drodze indukcji uczniowie mogą dojść do błędnych wniosków. Tabelki zbiorcze umożliwiają weryfikację postawionych hipotez i w dużej mierze chronią przed utrwaleniem się błędu językowego, są również istotną pomocą dla uczniów nieobecnych na lekcji. Warto również zaznaczyć, że choć materiał lekcyjny dobrano pod kątem podejścia indukcyjnego, to jednak jest on dość elastyczny i może być wykorzystany przez nauczyciela również w podejściu dedukcyjnym, preferowanym przez niektórych uczniów. Wprowadzenie dialogu czy tekstu może być poprzedzone prezentacją opracowaną przez nauczyciela i stanowić materiał ilustrujący użycie zaprezentowanych środków językowych. Uwzględnienie różnic w stylach poznawczych uczniów ułatwiają również znajdujące się w zeszytach ćwiczeń zestawienia struktur i ich objaśnienia.

Pierwszym ćwiczeniem następującym po prezentacji jest w większości lekcji ćwiczenie z tzw. czerwoną zakładką, dołączoną do podręcznika. Przesłonięcie nią tekstu powoduje, że wyróżnione graficznie struktury przestają być widoczne, a zadaniem uczniów jest próba odtworzenia ich z pamięci. Ćwiczenie to warto jest wyróżnienia, ponieważ służy nie tylko utrwaleniu form, ale relacji pomiędzy formą i jej użyciem w kontekście. Większość pozostałych ćwiczeń to tradycyjne ćwiczenia o charakterze zamkniętym, wymagające głównie manipulowania formą językową według podanego wzorca, na przykład uzupełnianie luk lub przekształcanie tekstu z użyciem podanych form (np. cz. 2, lekcja 6C), uzupełnianie zdań czasownikami w odpowiedniej formie (np. cz. 2, lekcja), tworzenie zdań lub krótkich tekstów według wzoru (np. cz. 2, lekcja 7D), itd. Wartym zauważenia wyjątkiem i cennym elementem niektórych lekcji są zadania typu *Solve it!*, oznaczone symbolem żarówki. Są to zadania w formie zagadek i łamigłówek wymagających logicznego rozumowania, wykraczają więc poza ćwiczenia stricte językowe. By dobrze wykonać zadanie, uczniowie muszą dokonać obliczeń (np. cz. 2, lekcja 4C), wyszukać w tekście zależności pomiędzy różnymi informacjami (np. cz. 3, lekcja 8C; cz. 4, lekcja 4B), powiązać informacje zawarte w tekście i materiale ilustracyjnym (np. cz. 1, lekcje 3B, 3C; cz. 3, lekcje 2B, 5B), itd. Zgodnie z deklaracją Autorów zawartą w książce nauczyciela, pełnią one funkcję motywacyjną: przyciągają uwagę uczniów i podtrzymują ich zainteresowanie materiałem lekcyjnym. Dzieje się tak dlatego, że wykonując te zadania, uczniowie mają okazję wykorzystać zarówno swoją wiedzę językową, jak i zdolność logicznego myślenia do rozwiązania problemu wykraczającego poza manipulację formą językową. Rozwiązując takie zadanie w parach, mają szansę użyć języka obcego w sytuacji prawdziwie komunikacyjnej, negocjując rozwiązanie z kolegą lub koleżanką. Ćwiczenia *Solve it!* są więc krokiem w dobrym kierunku. Rozczarowuje jednak fakt, że ten obiecujący element podręcznika nie został bardziej sumiennie opracowany i rozbudowany. Ćwiczenia tego typu zostały umieszczone tylko w niektórych lekcjach,

poza tym wiele typów zadań zbyt często się powtarza (np. obliczanie daty lub godziny, patrz cz. 1, lekcje 6A, 8B, 10C), przez co przestają być interesujące, inne po prostu nie wymagają wiele logicznego myślenia. Cóż jest bowiem trudnego w określeniu znaczenia symbolu zakazu palenia (cz. 4, lekcja 3C) czy ustaleniu, po której stronie drogi jeździ się w Wielkiej Brytanii i USA (cz. 4, lekcja 8B)? Niemniej jednak samo zamieszczenie tego typu zadań w materiale lekcyjnym należy uznać za walor omawianych podręczników. Inną zaletą jest zamieszczenie na końcu książki dodatkowych ćwiczeń w sekcjach *Extra practice*. Dzięki nim łatwiej jest nauczycielowi zadbać o potrzeby uczniów, którzy wykonują zadania szybciej od innych, mogą one być również wykorzystane jako dodatkowe ćwiczenia dla uczniów, którym opanowanie danego materiału przychodzi z większym trudem.

Utrwalaniu materiału językowego zaprezentowanego na lekcji służą ćwiczenia z zeszytów ćwiczeń, które w zależności od potrzeb mogą być wykorzystywane na lekcji lub stanowić pracę domową. W większości, podobnie jak w książce ucznia, są to ćwiczenia o charakterze zamkniętym, dość tradycyjne w formie. Ćwiczenia utrwalające słownictwo polegają na uzupełnianiu luk w tabelach, zdaniach lub tekstach, łączeniu słów w zwroty, podpisywaniu ilustracji, rozwiązywaniu krzyżówek, rozszyfrowywaniu słów, w których poprzestawiano litery, itd. Ćwiczenia gramatyczne wymagają od ucznia rozpoznania bądź użycia poprawnych form gramatycznych w celu uzupełnienia brakujących słów w zdaniach lub krótkich tekstach, zbudowania zdań według podanego wzorca, ułożenia krótkich dialogów, itd. W dużej mierze są to więc ćwiczenia mechaniczne, w których większy nacisk położono na poprawność formy niż na zależność między formą a znaczeniem. Jest też jednak trochę zadań w zeszytach ćwiczeń, w których struktury, słownictwo i funkcje językowe ćwiczone są w sposób zintegrowany w kontekście, najczęściej w dłuższym dialogu. W sekcjach *Exam link* i *Across cultures* zamieszczono ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności słuchania, czytania i pisanie, można tu więc znaleźć dodatkowe teksty i objaśnienia. Dużym atutem materiału ćwiczeniowego jest opublikowanie ćwiczeń o różnym stopniu trudności i wyrażone ich oznakowanie odpowiednio jedną, dwoma lub trzema gwiazdkami. Pozwala to nauczycielowi na zróżnicowanie pracy z indywidualnymi uczniami bądź uzupełnienie lekcji materiałem o odpowiednim stopniu trudności. Szczególnie przydatne pod tym względem są ćwiczenia najtrudniejsze (*Extra challenge*), można je bowiem wykorzystać do motywowania uczniów, którzy potrzebują dodatkowego wyzwania. Reasumując, ćwiczenia zamieszczone w książkach ucznia i zeszytach ćwiczeń wyposażają nauczyciela w bogaty i zróżnicowany materiał, pozwalający na dobre zaplanowanie ćwiczeń kontrolowanych, szczególnie w zakresie gramatyki i słownictwa.

Pozostaje do omówienia ostatni, bardzo ważny komponent modelu PPP, a mianowicie faza produkcji, w której uczniowie powinni mieć szansę wykorzystania języka w coraz to swobodniejszej komunikacji. Jak w wielu podręcznikach

na polskim rynku jest to jeden z najsłabszych elementów podręczników z serii „Upbeat”. Ćwiczenia sprawności mówienia ograniczone są w zasadzie do tzw. produkcji sterowanej. Uczniowie mają tu za zadanie stworzenie wypowiedzi lub dialogów według wzoru, co nadal jest ćwiczeniem kontrolowanym, tyle że w zakresie sprawności mówienia. Nieco bardziej otwarte ćwiczenia sprowadzają się do udzielania odpowiedzi na pytania lub wymiany opinii na podany temat. Nie daje to zbyt wielu okazji, a przede wszystkim nie motywuje do podjęcia prób autentycznej komunikacji, bez czego cel, któremu służy model PPP (przekształcenie wiedzy eksplicytnej w implicytną), nie zostanie osiągnięty. Jest zatem jasne, że trzeci komponent modelu – produkcja, nie został wystarczająco dobrze opracowany w podręcznikach serii „Upbeat” i realizacja zadań, którym służy, wymagać będzie użycia odpowiednich materiałów uzupełniających.

Do pewnego stopnia wspomnianą wyżej lukę wypełnia materiał dodatkowy, zawarty w dołączonym do każdej części podręcznika zestawie materiałów do kopiowania. Zgodnie z jego nazwą (*Motivator*) i deklaracjami Autorów, ćwiczeniom w nim zawartym przypisano przede wszystkim funkcję motywacyjną, znalazły się więc tu różnego rodzaju zagadki, łamigłówki, krzyżówki, kwizy oraz piosenki, które z powodzeniem można wykorzystać na lekcji w celu jej urozmaicenia. Wiele z nich to zadania, które wykonywane w parach lub grupach mogą być wykorzystane jako ćwiczenia komunikacyjne. Jednak znaczna część to znów ćwiczenia gramatyczne i słownikowe, tyle że w nieco atrakcyjniejszej formie. Seria znacznie by zyskała, gdyby zestaw materiałów do kopiowania został wzbogacony o materiał ćwiczeniowy, wymagający od uczniów współpracy i interakcji, typowy dla podejścia zadaniowego (ang. *task-based learning*). Pozwoliłoby to nie tylko na wzmocnienie trzeciego komponentu modelu PPP, ale również na większą elastyczność w wyborze modelu lekcji. Zdaniem autorki niniejszej recenzji, najskuteczniejszym sposobem nauczania języka obcego w warunkach polskiej szkoły jest połączenie modelu PPP z podejściem zadaniowym. Tradycyjny, spiralnie ułożony program nauczania i model PPP daje nauczycielom gwarancję, że żadne treści ujęte w podstawie programowej nie zostaną pominięte, poza tym przebieg lekcji pozostaje tu pod dużą kontrolą nauczyciela, co może mieć istotne znaczenie w pracy z liczną grupą rozbrykanych gimnazjalistów¹⁰. Z drugiej strony podejście zadaniowe, w którym język jest środkiem do osiągnięcia celu komunikacyjnego, a nie celem samym w sobie, oferuje uczniom poczucie sensu w tym, co robią, i ma zdecydowanie większy potencjał motywacyjny. Pozostawia również więcej miejsca na rozwój kreatywności i indywidualności ucznia, szczególnie jeśli wykorzystywane zadania mają charakter otwarty, tj. ich efekt zależy w dużej mierze od ucznia. Niedosta-

¹⁰ Argumenty te regularnie pojawiają się w rozmowach autorki zarówno z mniej, jak i bardziej doświadczonymi nauczycielami języka angielskiego.

teczne wspieranie uczniów w ich indywidualnym rozwoju to duży mankament polskiego systemu edukacji¹¹, stopniowa zmiana tej sytuacji zależy również od nauczycieli języka obcego. Integracja modelu PPP z elementami podejścia zadaniowego wydaje się tu optymalnym rozwiązaniem, przynajmniej dopóki w kształceniu językowym w polskich szkołach nie znajdą szerszego zastosowania założenia leżące u podstaw tzw. postkomunikatywnej dydaktyki języka obcego¹².

7. Autonomia ucznia

Jednym z ważnych kryteriów oceny przydatności podręcznika do nauczania języka obcego w warunkach szkolnych jest stopień, w jakim stanowi on wsparcie dla ucznia w samodzielnej pracy i sprzyja rozwojowi jego autonomii. Podręcznik powinien być tak skonstruowany i zawierać takie elementy, by umożliwić uczniowi samodzielne odrabianie prac domowych, nadrabianie zaległości, pogłębienie wiadomości i ocenę własnych postępów. Spełnienie tego wymogu wiąże się nie tylko z zamieszczeniem w podręczniku odpowiednich list słów i wyrażeń, zestawów struktur gramatycznych z wyjaśnieniami czy dodatkowych ćwiczeń, ale również z odpowiednim wykorzystaniem języka ojczystego ucznia w tych materiałach. Ponadto, korzystając z podręcznika, uczeń powinien nie tylko uczyć się języka, ale również poznawać różne sposoby uczenia się i odkrywać własne preferencje poznawcze. Istotnym elementem jest zatem zawarcie w podręczniku sekcji poświęconych tzw. treningowi strategicznemu, a więc prezentacji i ćwiczeniu szerokiego spektrum strategii uczenia się.

Podręczniki serii „Upbeat” spełniają powyższe wymogi jedynie częściowo. W książkach ucznia zamieszczono na końcu listy słów i wyrażeń z tłumaczeniem na język polski z zachowaniem podziału na jednostki lekcyjne, co zdecydowanie ułatwia uzupełnienie ewentualnych braków i powtórzenie wiadomości. Listy te zawierają jednak tylko polskie odpowiedniki angielskich słów, nie ma tu przykładowych zdań, które ilustrowałyby poprawne użycie słowa w kontekście, nie ma również żadnych dodatkowych informacji, które chroniłyby ucznia przed pochopną generalizacją znaczeń. O ile w przypadku niektórych słów i wyrażeń uzupełnienie tłumaczenia nie jest konieczne (np. *foot/stopa*, *carpenter/stolarz*, *See you later./Do zobaczenia później*. – patrz cz. 2, s. 136), o tyle w innych przypadkach bez stosownych uzupełnień tłumaczenia mogą wprowadzać ucznia w błąd

¹¹ Patrz J. Bielska, *Bariery psychiczne*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wydawnictwa Akademickie, Warszawa 2011.

¹² Patrz M. Żylińska, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.

(np. cz. 1, lekcja 4C: date/data; cz. 2, lekcja 3D: rubbish/słaby, beznadziejny; cz. 3, lekcja 11A: change/drobne; cz. 4, lekcja 1D: bothered/zainteresowany), ograniczają się bowiem do oddania znaczenia danego słowa w kontekście, w jakim zostało ono użyte w konkretnej lekcji. Listy te nie stanowią więc kompletnego słowniczka. Inną listą zamieszczoną na końcu każdego podręcznika jest lista czasowników nieregularnych, zawierająca trzy formy gramatyczne i polskie znaczenie czasownika. Jej zamieszczenie jest jak najbardziej zasadne, jednak podobnie jak w poprzednim wypadku z punktu widzenia uczącego się nie jest to lista kompletna. Informacje w niej zawarte są wystarczające, jeśli uczeń chce odszukać odpowiednią formę znanego mu czasownika. Często jednak jest ona wykorzystywana przez uczniów do nauki i powtórek, a w tej roli sprawdziłaby się znacznie lepiej, gdyby została uzupełniona o przykłady użycia czasowników w kontekście i zapis wymowy przynajmniej niektórych trudniejszych form.

Samodzielną pracę z podręcznikiem, szczególnie w zakresie uczenia się struktur gramatycznych, ułatwia materiał dodatkowy, zamieszczony w zeszytach ćwiczeń w części *Grammar Booster*, podzielonej na dwanaście rozdziałów odpowiadających rozdziałom zamieszczonym w książce ucznia. Każdy z nich podzielono ponadto na część teoretyczną (*Grammar Summary*) i część praktyczną (*Grammar Practice*). Zagadnienia gramatyczne, które w książce ucznia przedstawiono w wyróżnionych graficznie ramkach, zostały szczegółowo omówione w opracowanych w języku polskim sekcjach *Grammar Summary*. Sekcje te zawierają nie tylko podsumowanie struktur i przykłady ich użycia, ale również tłumaczenia przykładów na język polski, objaśnienia reguł gramatycznych dotyczących formy i zastosowania poszczególnych struktur oraz przykłady najczęściej popełnianych błędów. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w nagłówkach i wyjaśnieniach użyto tu zarówno angielskich, jak i polskich terminów gramatycznych. Użycie terminologii językoznawczej w nauczaniu gramatyki na poziomie gimnazjalnym to zagadnienie, co do którego nie ma pełnej zgody wśród teoretyków. Dotyczy to zresztą nie tylko nauczania języka obcego, ale również języka polskiego. Zdaniem autorki niniejszej recenzji jest ono w pełni uzasadnione, szczególnie w podręczniku opartym na programie strukturalnym. Wprowadzenie podstawowych pojęć gramatycznych pozwala na usystematyzowanie wiedzy i wyposaża uczniów w narzędzia umożliwiające im sprawniejszą naukę innych języków. Znajomość meta-języka przydatna jest szczególnie uczniom o analitycznym stylu poznawczym i niskiej tolerancji dla wieloznaczności. Należy jednak pamiętać, że wprowadzone pojęcia gramatyczne powinny pełnić jedynie funkcję pomocniczą, celem nadrzędnym pozostaje przyswojenie i zautomatyzowanie użycia struktur w stopniu umożliwiającym sprawne wykorzystanie ich w sytuacjach komunikacyjnych. Zamieszczone w zeszytach ćwiczeń wyjaśnienia i terminy gramatyczne powinny więc być wykorzystywane jako pomoc naukowa, a zawarta w nich wiedza meta-językowa nie powinna podlegać testowaniu.

Wykorzystanie języka polskiego w wyjaśnieniach gramatycznych zawartych w sekcjach *Grammar Booster* to zdecydowanie zaleta zeszytów ćwiczeń wchodzących w skład serii „Upbeat”. Na niekorzyść serii przemawia natomiast niewystarczające wykorzystanie języka ojczystego uczniów w książkach ucznia. Skoro już podstawą organizacji materiału w podręczniku jest uporządkowana lista struktur gramatycznych, a angielskie terminy gramatyczne pojawiają się w wyróżnionych graficznie celach lekcji oraz ramkach prezentujących formę danej struktury, to nie ulega wątpliwości, że uczeń powinien znać ich polskie odpowiedniki. Ułatwiłoby to pracę zarówno uczniowi, który nie był obecny na lekcji i chce nadrobić zaległości, jak i nauczycielowi, dla którego angielskie terminy są w pełni zrozumiałe, ale przetłumaczenie ich na język polski może być kłopotliwe. Wyjaśnienia zawarte w sekcji *Grammar Booster* są oczywiście pomocne, jednak wszystkie terminy zamieszczone na stronach książki ucznia powinny być dla niego w pełni zrozumiałe bez odwoływania się do materiałów dodatkowych. Dotyczy to także instrukcji do ćwiczeń. Instrukcje zawarte w zeszytach ćwiczeń (cz. I i II) sformułowano w języku polskim, co jest w pełni uzasadnione, ma bowiem na celu ułatwienie uczniowi wykonania prac domowych. W książce ucznia jednak wszystkie polecenia, nawet w części pierwszej przeznaczonej dla uczniów dopiero rozpoczynających naukę języka obcego, sformułowane są w języku angielskim. Nie stanowi to zazwyczaj problemu na lekcji, gdzie z pomocą może przyjść uczniowi nauczyciel, w samodzielnej pracy z podręcznikiem polecenia w języku angielskim mogą być jednak źródłem sporych trudności, zwłaszcza jeśli użyto w nich terminów gramatycznych (patrz np. cz. 1, lekcja R1, ćw. 4). Rezygnacja z użycia języka polskiego w rozdziałach głównych i powtórzeniowych, przy jednoczesnym wykorzystaniu go w lekcjach egzaminacyjnych i materiałach dodatkowych, wynika zapewne z globalnego charakteru omawianej serii i jest zabiegiem uzasadnionym z punktu widzenia wydawcy. Nie zmienia to jednak faktu, że nie jest to rozwiązanie optymalne dla ucznia.

Omówiwszy elementy zawarte w podręczniku i zeszycie ćwiczeń, warto poświęcić nieco uwagi komponentom, które się w nich nie znalazły, a ich znaczenie jest kluczowe dla rozwijania autonomii ucznia. Przede wszystkim klucz do ćwiczeń z zeszytu ćwiczeń, zarówno jego części głównej, jak i dodatku *Grammar Booster*, zamieszczony został z książki nauczyciela. Co więcej, to właśnie w książce nauczyciela umieszczono zapis tekstów nagrań do ćwiczeń z zeszytu ćwiczeń. W sposób oczywisty pomaga to nauczycielowi w sprawdzaniu prac domowych lub wyjaśnieniu uczniom jakichś niejasności w nagraniach. Pominięcie tych elementów w zeszycie ćwiczeń utrudnia jednak w znacznej mierze naukę uczniowi. Nie ma on bowiem dostępu do natychmiastowej informacji zwrotnej, której rola w samokształceniu jest nie do przecenienia. Poprawki naniesione przez nauczyciela w dużym odstępzie czasu lub, co gorsza, nienaniesione w ogóle, pozostają bez większego wpływu na stan wiedzy ucznia. O wiele lepiej na przyswajanie

struktur wpływa wykonana przez ucznia samodzielna korekta i ewentualne konsultowanie wątpliwości z nauczycielem. I choć niewątpliwie słuszny jest powtarzany przez nauczycieli argument, że dostęp do klucza z odpowiedziami prowadzi do uczniowskiej nieuczciwości w przygotowywaniu prac domowych, to jednak należy podkreślić, że materiał zawarty w zeszyście ćwiczeń ma służyć przede wszystkim nauce, a nie testowaniu. Nawet jeśli uczeń przepisze poprawne odpowiedzi z klucza, to będzie z tego większa korzyść niż z błędnie wykonanego zadania, które pozostanie bez korekty. Podobnie ma się rzecz z zapisem nagrań. Dostęp do tzw. transkryptu służy wyjaśnieniu niejasności w nie do końca rozumianym tekście słuchanym, sprzyja też przyswajaniu słownictwa, umożliwia bowiem skojarzenie konkretnych słów i wyrażeń z ich brzmieniem w kontekście. Brak dostępu do transkryptu ma oczywiście skutek odwrotny, dlatego zapis wszystkich nagrań, a szczególnie tekstów z płyt dołączonych do zeszytu ćwiczeń, powinien znaleźć się w materiałach bezpośrednio dostępnych uczniowi. Wydawca serii „Upbeat” uwzględnił potrzeby uczniów, opracowując internetową wersję zeszytu ćwiczeń, tzw. *MyEnglishLab*¹³, którego niekwestionowaną zaletą jest właśnie dostęp do natychmiastowej informacji zwrotnej, zapisów nagrań, itd.

Kolejną kwestią związaną z rozwijaniem autonomii ucznia jest tzw. trening strategiczny, a więc prezentacja i ćwiczenie użycia różnorodnych strategii uczenia się, szczególnie kognitywnych i metakognitywnych. Dzięki takiemu treningowi rośnie świadomość ucznia dotycząca jego własnych preferencji poznawczych, ma on również szansę zapoznania się z szerokim spektrum możliwości usprawnienia procesu uczenia się języka, co w dłuższej perspektywie zwiększa jego szansę na osiągnięcie sukcesu w nauce tego i innych języków obcych. Badania poświęcone roli strategii uczenia się w skutecznym przyswajaniu języka obcego, prowadzone przez wielu badaczy na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat¹⁴, jednoznacznie wykazały, że trening strategiczny jest ważnym elementem kształcenia językowego. Dziwi więc i zarazem niepokoi fakt, że podręczniki serii „Upbeat” nie zawierają żadnych elementów takiego treningu. Co ciekawe, w lekcjach opracowanych z myślą o przygotowaniu uczniów do egzaminu gimnazjalnego znalazły się dobrze sporządzone sekcje poświęcone strategiom egzaminacyjnym. Czyżby więc Auto-

¹³ Niniejsza recenzja nie obejmuje analizy *MyEnglishLab*, gdyż na etapie jej opracowywania dostępna była jedynie wersja demonstracyjna.

¹⁴ Zob. np. R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House Publishers, New York 1990; M. O'Malley i A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1990; A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996; J. Bielska, *Between Psychology and Foreign Language Learning*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

rzy podręcznika dostrzegali potrzebę nauczania ucznia, by radził sobie z testami, ale ze zwykłą codzienną nauką już nie? Można odnieść wrażenie, że podręcznik opracowano przede wszystkim pod kątem zaspokojenia potrzeb nauczyciela, a ponieważ nauczyciele rzadko zgłaszają zapotrzebowanie na sekcje poświęcone strategiom uczenia się (w odróżnieniu od strategii egzaminacyjnych), Autorzy podręczników nie widzą potrzeby uwzględnienia treningu strategicznego w podręcznikach. Pozostaje to w sprzeczności z zaleceniami metodyków, a także do pewnego stopnia z podstawą programową, w której wśród najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym znalazła się „umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych i uczenia się”¹⁵. Wszystkie powyższe uwagi prowadzą do wniosku, że wspieranie autonomii ucznia nie jest najmocniejszą stroną serii podręczników „Upbeat”.

8. Dodatkowe materiały dla nauczyciela

Dodatkowe materiały dla nauczyciela, poza wspomnianymi wyżej zestawami materiałów do kopiowania, nie zostały poddane dokładnej analizie. Warto jednak wspomnieć, że nauczyciel ma do dyspozycji kilka ważnych elementów kursu, które mogą ułatwić jego pracę oraz uatrakcyjnić przebieg lekcji. Dostępne oprogramowanie do tablicy interaktywnej (*Active Teach*) zawiera elektroniczną wersję każdej lekcji, która może zostać wyświetlona na ekranie. Nauczyciel ma wtedy możliwość wyświetlenia wybranego elementu lekcji, odtworzenia nagrania i pokazania jego zapisu, wyświetlenia filmu, wykorzystania na lekcji ćwiczeń dodatkowych, zamieszczonych na dołączonej do kursu płycie CD-ROM, itd. Wszystko to nie zmienia zasadniczo sposobu korzystania z podręcznika, ale zdecydowanie ułatwia prowadzenie lekcji i jest z pewnością pewną atrakcją dla młodzieży w wieku gimnazjalnym.

Pracę nauczyciela ułatwiają też zestawy testów zamieszczone na płycie *Test Master*. Nauczyciel ma do dyspozycji różnego rodzaju testy, od kartkówek po przykłady testów egzaminacyjnych, które mogą być wykorzystane nie tylko do testowania¹⁶, ale również jako uzupełnienie systemu powtarzania materiału. Co

¹⁵ Zob.: „Część wstępna podstawy programowej dla gimnazjum i liceum” zawarta w załącznikach do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17); patrz także http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_3/3a.pdf

¹⁶ Przed wykorzystaniem gotowych tekstów warto sprawdzić, czy nie zostały one udostępnione w internecie.

ważne, testy dostępne są nie tylko w gotowej do druku wersji pdf, ale również jako dokumenty programu Word (doc), co umożliwia wprowadzanie do nich potrzebnych modyfikacji.

Kolejnym potencjalnym udogodnieniem zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela jest wspomniany wcześniej zeszyt ćwiczeń online (*MyEnglishLab*), dostępny od roku 2011. Oferuje on możliwość automatycznego sprawdzania niektórych prac domowych, udziela uczniom natychmiastowej informacji zwrotnej oraz dostarcza nauczycielowi informacji o postępach uczniów. Pozwala również na wielokrotne wykonanie danego ćwiczenia.

9. Uwagi końcowe

Podręczniki serii „Upbeat” to nowoczesne podręczniki do nauki języka angielskiego w gimnazjum, opracowane przez doświadczony zespół Autorów. Charakteryzują się spójną koncepcją kursu, logicznym spiralnym rozkładem materiału, dużą różnorodnością treści i ćwiczeń, poprawnością merytoryczną i bogatym materiałem uzupełniającym. Mimo pewnych niedociągnięć, z których najpoważniejsze to zbyt mała ilość i różnorodność ćwiczeń prawdziwie komunikacyjnych, niewspółmierna do celów kształcenia w gimnazjum ranga przypisana gramatyce oraz brak treningu w strategiach uczenia się, omawiana seria warta jest polecenia. Po stronie plusów podręcznika warto wymienić konsekwentną realizację podstawy programowej, tematykę i formę przemawiającą do młodzieży gimnazjalnej, wprowadzenie wielu elementów wiedzy kulturowej, przejrzystość podręcznika, ułatwiająca pracę uczniowi i nauczycielowi oraz elastyczność materiałów, pozwalającą na ich wykorzystanie przy użyciu różnych technik nauczania. Podręczniki „Upbeat” z powodzeniem mogą stanowić podstawę nauczania języka angielskiego w gimnazjum, zawierają wszystkie elementy niezbędne nauczycielowi do poprawnego zaplanowania i przeprowadzenia kursu na danym poziomie. Warto jednak pamiętać, że żaden, nawet najlepiej opracowany podręcznik, nie powinien stanowić jedyne narzędzia w klasie językowej, odpowiedni dobór materiałów uzupełniających będzie więc również potrzebny w pracy z podręcznikami serii „Upbeat”.

Uwagi na temat podręczników do języka rosyjskiego dla gimnazjów *Кл@сcho!* autorstwa Ireny Daneckiej i Barbary Chlebdy¹

Napisanie dobrego podręcznika do nauki języka obcego w szkole jest niezwykle trudne, ze względu na nie zawsze wysoką motywacyjność nauki szkolnej w ogóle. Sukces pedagogiczny w warunkach szkolnych opiera się więc przede wszystkim na wytworzeniu takiej motywacji, a dalej na podsycaaniu ciekawości poznawczej. Oczywiście najbardziej kompetentny, pomysłowy i utalentowany metodycznie nauczyciel sam, bez podręczników, a często również odpowiednich warunków przestrzennych i sprzętu nie poradzi sobie z wymogiem nieustannego mnożenia atrakcyjności.

Trudności w nauczaniu języków obcych w szkole są związane także z ciągle zmniejszającym się zainteresowaniem kulturą słowa pisanego na rzecz kultury

¹ Irena Danecka, Barbara Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik. Кл@сcho! 1*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2004; Irena Danecka, Barbara Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Zeszyt ćwiczeń. Кл@сcho! 1*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2004.

Irena Danecka, Barbara Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik. Кл@сcho! 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005; Irena Danecka, Barbara Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Zeszyt ćwiczeń. Кл@сcho! 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005.

Irena Danecka, Barbara Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik. Кл@сcho! 3*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006; Irena Danecka, Barbara Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Zeszyt ćwiczeń. Кл@сcho! 3*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006. Do podręcznika na każdym z poziomów dołączona jest kaseta, przygotowano również *Książkę dla nauczyciela* ze scenariuszami lekcji. **Numer dopuszczenia MENiS 142/04.**

Do serii podręczników Regina Franczak i Grażyna Głód opracowały: **Program nauczania języka rosyjskiego dla gimnazjum. Kurs podstawowy**, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005, dopuszczony do użytku szkolnego **DKOS-5002-58/04** na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. dr. hab. Mariana Bybluka (rekomendacja: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) i dr Grażyny Czetwertyńskiej (rekomendacja: Minister Edukacji Narodowej i Sportu).

obrazkowej. Dobry podręcznik więc musi sprostać nie tylko zmiennym wymaganiom podstaw programowych, ale być dla ucznia atrakcyjny. Co taką atrakcyjność zapewnia, nie naruszając równocześnie zasad glottodydaktycznych?

Z całą pewnością jest to różnorodność bodźców przystosowanych do zdolności percepcyjnych, również związanych z wiekiem adresata.

Podręczniki do języka rosyjskiego dla gimnazjów *Классно!* Ireny Daneckiej i Barbary Chlebdy pojawiły się na rynku wydawniczym jako pierwsze nowoczesne podręczniki dla gimnazjów w czasie do nauczania tego języka w Polsce niełatwym. Podręczniki do klas pierwszych zostały wydrukowane w 2004 roku, do kolejnych sukcesywnie do roku 2006. Miały znakomite recenzje rzeczoznawców rosyjskich. Zostały bardzo starannie nie tylko zredagowane, ale i sprawdzone pod względem edytorskim – konsultantką językową była Tamara Milutina. Nie znaleziono błędów merytorycznych, a nawet drobnych literówek, książka ma ciekawe i zabawne ilustracje autorstwa Zbigniewa Karpińskiego.

Wydawnictwo Szkolne PWN, podobnie jak to była w przypadku podręczników *Как дела*, rozpoczęło promocję, organizując warsztaty dla nauczycieli. Niestety szybko zrezygnowano nie tylko z promocji, ale nawet dodruków. Jak dotąd na rynku nie pojawił się ani jeden tak dobry, kompetentny i pomyślany holistycznie podręcznik do nauki języka rosyjskiego nie tylko w gimnazjum, ale i w liceum.

Seria opisywanych podręczników, mimo że nie była do tego przysposabiana po zmianie minimum programowego, spełnia jego wymagania niemal w całości, drobne różnice są łatwe do wyretuszowania redakcyjnego, czy, tym bardziej, wyrównania przez nauczyciela. Seria pomyślana została tak, aby uczeń po opanowaniu materiału zawartego w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń osiągnął poziom biegłości językowej: rozumienie (słuchanie, czytanie), mówienie (interakcja, produkcja) i pisanie na poziomie podstawowym A1, kolejne podręczniki na poziomie A1/A2 i A2/A2+, wg *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*.

Jedną z najciekawszych propozycji dydaktycznych podręcznika *Классно!* jest zapoznanie ucznia od razu, już na pierwszej lekcji z całym alfabetem rosyjskim. Autorki zestawiły według kolejności alfabetycznej w cyrylicy jednobrzmiące wyrazy polskie i rosyjskie. Można więc się nauczyć odwzorowywania liter polskich i rosyjskich jakby niezauważalnie, mimochodem. Wielokrotne słuchanie i czytanie tak pomyślanego alfabetu, a znajduje się on na każdej stronie dziewięciu pierwszych lekcji zarówno w książce jak i w *Ćwiczeniach*, przynosi naprawdę znakomite rezultaty. Ponadto w *Zeszytach ćwiczeń* umieszczono zadania, których wykonanie sprawia, że nabywane umiejętności językowe stają się bezwiedne, oraz rozszerzające materiał podręcznikowy, są one przypisane do każdej lekcji, której tekst właściwy rozmieszczony jest zawsze na dwóch stronach. Na dole strony drugiej znajdujemy przypis z oznaczeniem odpowiedniej strony *Zeszytu ćwiczeń*.

W pewnym stopniu te pierwsze lekcje, nastawione na żywiołowe zanurzenie się w języku, przypominają metodę Helen Dorn, ukierunkowaną na słuchanie i powtarzanie, co w wypadku trzynastolatków staje się pouczającą zabawą.

Część zasadnicza podręcznika podzielona jest na sześć rozdziałów tematycznych, zawierających zawsze trzy lekcje, których realizacja, w zależności od dyspozycji klasy, zaplanowana jest na dwie lub trzy godziny lekcyjne.

Autorki przewidziały w swym podręczniku ćwiczenia artykulacyjne, tak skonstruowane, by wypowiedzane teksty były zabawne, co w początkowej fazie nauki jest przedsięwzięciem niełatwym, chodziło jednak o zainteresowanie młodych ludzi poprzez rozbawienie, a ponadto odwołanie się do doświadczeń dnia powszedniego, w szczególności do reklamy – sposobów jej percepcji przez młodzież.

Podręcznik z definicji przeznaczony jest dla odbiorców zaledwie 13-letnich, a zatem powinien odwoływać się do doświadczeń, wiedzy i poczucia humoru nastolatków. I rzeczywiście tak się dzieje, treści przekazywane zwłaszcza w pierwszej fazie nauki skoncentrowane są na motywowaniu ucznia do nauki poprzez animację zabawy. Takie propozycje dotyczą ćwiczeń artykulacyjnych, ale również, co dla Auterek i nauczyciela zawsze jest trudniejsze, odnoszą się do nauki i mechanizacji pisania cyrylicą.

W ogóle ten pierwszy podręcznik z serii pomyślany został jako przygotowanie do samodzielnego pisania smsów i maili (zgodnie z podstawą programową). Tematyka komputerowa, poczty elektronicznej i telefonów komórkowych obecna jest od pierwszych lekcji.

Zaletą książki jest również różnorodność ćwiczeń – oprócz zadań odtwórczych, zamkniętych, czy półzamkniętych Autorki zwróciły uwagę, że do dobrego opanowania nabywanych umiejętności niezbędna jest praktyka, dlatego podpowiadają nauczycielowi zadania otwarte, znajdujemy takie również w ***Zeszytach ćwiczeń***.

Generalnie zarówno w pierwszej książce, jak i w pozostałych, ćwiczenia na rozumienie tekstu słuchanego mają charakter dialogu, co sprzyja, zwłaszcza w początkowej fazie nauki, nabywaniu umiejętności konwersacji.

Zbigniew Karpiński w sposób zabawny i, ośmielam się twierdzić, bardzo bliski rosyjskiemu poczuciu humoru zilustrował całą serię, zachowując harmonię w dozowaniu bodźców. Uczniowie z ciekawością oglądają rysunki i chętnie je komentują, co oczywiście ułatwia nauczycielowi pracę, stwarzając naturalną, niewymuszoną sytuację dialogiczną. I dzięki takim zabiegom realizowane jest w książce nastawienie przede wszystkim na konwersacyjną biegłość językową, czyli **metodologiczne podejście komunikacyjne**. Autorki zadbały również, aby nie była to biegłość wyłącznie odtwórcza, zamieszczając zarówno w książce, jak i w ćwiczeniach obok zadań zamkniętych także tematy zadań otwartych, dostosowanych do poziomu umiejętności uczniowskich.

Każda jednostka (lekcja) nie tylko wprowadza nowy materiał leksykalny i gramatyczny, również w sposób konsekwentny odwołuje się do materiału już przerobionego. Uczeń, pracując na lekcji pod kierunkiem nauczyciela, opanowuje materiał w takim stopniu, by bez trudu wykonać w domu ćwiczenia z zeszytu ćwiczeń. Niektóre z tych ćwiczeń, a ściślej te, które są rozszerzeniem materiału lekcyjnego, powinny być rozwiązywane wspólnie na lekcji. Książka może stać się dla nauczycieli źródłem inspiracji do samodzielnego przygotowywania ćwiczeń i stwarzania ad hoc sytuacji dialogicznych.

Zarówno w podręczniku, w ćwiczeniach, jak i „pomocniku” dla nauczyciela Autorki systematycznie (po skończonym dziale tematycznym) zamieszczają różnorodne propozycje monitoringu i samokontroli ucznia. Na końcu podręcznika zamieszczono dodatkowo klucze do lekcji powtórzeniowych. Nauczyciel może oczywiście potraktować te propozycje monitoringu jako obowiązujące. Przygotowane prace kontrolne są jednak trochę za długie, ponieważ nauczyciel dysponuje tylko 45 minutami i w związku z tym często muszą być one dostosowywane do możliwości czasowych ucznia. Oczywiście to nie zarzut, tylko uwaga praktyka.

Na początku każdego podręcznika zamieszczono spis treści, będący zarazem podstawą rozkładu materiału dla nauczyciela, a dla ucznia wskazówką co do planowanego zasobu nabywanych kompetencji komunikacyjnych, nawiasem mówiąc, dobrze skorelowanego z umiejętnościami potrzebnymi do pomyślnego zdania egzaminu gimnazjalnego z języka rosyjskiego.

Ponieważ Autorki preferują nastawienie komunikacyjne, zamieszczają w podręczniku rozmaite gry, zabawy i symulacje. Niemniej nie wyczerpuje to ich pomysłów na dobry podręcznik, zatem we wszystkich jego częściach znajdujemy również ćwiczenia gramatyczno-tłumaczeniowe, a w części 2 i 3 ćwiczenia odwołujące się do myślenia analitycznego i refleksyjnego o języku. Nauczyciel o takich dyspozycjach metodycznych znajdzie w podręczniku sporo inspiracji. Każdy podręcznik z serii opatrzony jest **Komentarzem gramatycznym** do zawartego w książce i ćwiczeniach materiału leksykalnego. Podpowiedzi gramatyczne, na przykład zdania z potrzebną do symulacji deklinacją czy koniugacją, znajdujemy również w samej książce. Polecenia i objaśnienia są w języku polskim. Komunikacyjne kompetencje ucznia w intencji Auterek zyskują zatem podbudowę gramatyczną. Ponadto we wszystkich trzech **Кл@чно!** znajdziemy ułożone alfabetycznie słowniki rosyjsko-polskie, opracowane do nowego, na danym etapie, materiału leksykalnego.

Trzeba zresztą dodać, że zasób leksykalny proponowany przez Autorki jest ze wszech miar godny podziwu, przede wszystkim ze względu na znakomite wyważenie pomiędzy kolokwialnością a literackością. Ale nie tylko, również słownictwo określające nowe technologie, nowe dziedziny sportu, nowe mody żywieniowe, ubraniowe, wzorce zachowań znajduje swoje reprezentacje w książkach **Кл@чно!**

Nowoczesność słownictwa, jego właściwy dobór frekwencyjny to zalety sprawiające, że uczeń może zapoznać się z sytuacjami językowymi wprawdzie nie naturalnymi – bo te często bywają dydaktycznie nieprzydatne, ale bardzo zbliżonymi do naturalnych. Nowe słowa i zwroty wprowadzane są w sposób świetnie przemyślany i konsekwentny. Poszerzanie słownictwa odbywa się w sposób kolisty, przy opracowywaniu tematów logicznie ze sobą powiązanych, co oczywiście jest dużo trudniejsze na wcześniejszym etapie nauki, kiedy uczeń musi poznać jednorazowo znacznie więcej słów niż na etapie bardziej zaawansowanym. I tak w części 2 pojawia się na początku temat wakacji, gdzie Autorki koncentrują się na wyrażaniu stosunków czasowych i przestrzennych (już opracowywanych w innych kontekstach i konfiguracjach w klasie I) i przechodzą do określania czasu według wskazań zegara, dat różnych świąt i uroczystości, co przy okazji jest pretekstem do zapoznania ucznia z różnicami między kalendarzem juliańskim a gregoriańskim. W części 3 natomiast temat wakacji zorganizowany jest wokół innej tematyki, mianowicie – pór roku – przyrody – zwierząt domowych – ekologii. Temat ten funkcjonuje jeszcze w kontekście podróży w module X klasy II, szczegółowo opracowany w module X ostatniego podręcznika, ale i szcątkowo w różnych tekstach, zwłaszcza kulturoznawczych, poświęconych Rosji, jej przyrodzie, zabytkom architektonicznym, ikonom kulturowym.

Tematyka rosojznawcza obecna jest we wszystkich trzech podręcznikach Pań Daneckiej i Chlebdy: albo pojawia się jako tło w zadaniach czysto językowych, albo jest tematem pierwszorzędny lekcji. I tak klasie I ostatni moduł VII – przygotowany został tak, by uczeń, na swoim poziomie językowym, zapoznał się z historią Moskwy i Petersburga. Zdjęcia pokazują najważniejsze zabytki obu miast, paralelnie w ćwiczeniach prezentowane są dwie stolice Polski: Kraków i Warszawa. W obu wypadkach Autorki jako cel pracy proponują stworzenie plakatów. Uczniowie, dzięki lekcjom wcześniejszym dotyczącym miejsca zamieszkania, są do tego zadania dobrze przygotowani leksykalnie. Konsekwentnie książkowemu zaproszeniu do wyprawy po Rosji – z objaśnieniami w języku polskim dotyczącymi podróży Koleją Transsyberyjską – i mapie z zaznaczoną linią przebiegu ewentualnej podróży odpowiada mapa Polski w ćwiczeniach. W klasie I w tym module obecne są jeszcze dobrze zilustrowane propozycje zakupu sztandarowych pamiątek z Rosji.

W klasie II podobnej tematyce poświęcone są dwa moduły: X i XI, ale tu mamy Rosję widzianą oczami nie tylko zakochanych w niej cudzoziemców, ale przede wszystkim jej mieszkańców, z ukłonem w stronę „małej ojczyzny”. Następnie znalazły się trudniejsze językowo teksty na temat historii Rosji, od Rusi Kijowskiej począwszy, a także – po rosyjsku – wiadomości dotyczące hymnu, flagi, herbu i geografii.

W klasie III takiej tematyce poświęcono moduł XI, skonstruowany również lustrzanie – informacjom o znanych Rosjanach i Rosjankach odpowiadają w cwi-

zeniach dane o Polakach i Polkach, w końcu o symbolach Rosji i Polski (w tym mamy rozdział o brzozie i jej wykorzystaniu w sztuce, kulinariach, bani). Bardzo dobrze pomyślana jest też lekcja trzecia, właściwie zamykająca serię podręczników (przed ostatnią powtórką), w której obok rad dla turystów zagranicznych odwiedzających Rosję i opinii Rosjan, którzy odwiedzili Polskę, zamieszczono informacje o polskich zwyczajach i odmiennościach w etykiecie, a także wypunktowano zabawne różnice w wyrażeniach onomatopeicznych dla oznaczenia mowy zwierząt.

Autorkom udało się zachować umiar i elegancję w przekazywanych treściach, co zważywszy na ciągle trudny charakter stosunków polsko-rosyjskich, nie jest łatwe. Podejście komunikacyjne, z natury swojej nastawione na prezentację różnorodności ról i postaw, z całą pewnością ułatwiło zadanie.

Część kulturoznawcza nie tylko wypełnia swoje przesłanie poznawcze, ale nie przestaje być integralną częścią podręcznika do nauki języka obcego, wpisaną w krąg przewidzianych na danym etapie zadań i ćwiczeń. Proponuje również często w formie zabawy, symulacji – namysł nad stereotypami – rozmowę o nich. W tym sensie podręcznik spełnia wymogi poprawności politycznej, preferując akceptację wszelkiej inności (teksty o małych ojczyznach, niepełnosprawnych, paraolimpiadach). Także rozdział o naszych braciach mniejszych, opiece nad zwierzętami przynosi zabawne, przepełnione humanitaryzmem teksty i otwarte ćwiczenia, mogące zarówno inspirować do dyskusji (to już 3 rok nauki), jak i być tematem dłuższej wypowiedzi pisemnej. Jako pretekst do rozmowy Autorki przytaczają w tym module ogłoszenie hotelowe, będące w zasadzie wizytówką poczucia humoru i szacunku dla wszystkich żywych istot w prezentowanej serii. Ogłoszenie po rosyjsku brzmi szczególnie dobrze:

Мы пускаем собак в нашу гостиницу потому, что они не чистят обувь шторами, не коллекционируют чайные ложки, не берут на память салфетки и полотенца, хорошо относятся к людям и приводят с собой только прекрасных гостей².

Moduł poświęcony ekologii komponuje się z modulem przyrodniczym poświęconym roślinom i zwierzętom, zwłaszcza tym domowym. Znajdujemy w nim leksykę związaną z jednej strony z działalnością, która skutkuje niszczeniem planety (szczególne miejsce zajmują tu problemy związane z zaśmiecaniem), z drugiej z ekologicznymi przeciwdziałaniami, zarówno na poziomie indywidualnym (sortowanie śmieci, opakowania, środki czystości itd.), jak i na poziomie organizacji ekologicznych.

Wszystkie książki z serii operują słownictwem odzwierciedlającym realia współczesnej Rosji i świata, przystosowane są do wieku uczących się, odwołują

² I. Danecka, B. Chlebda, *Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik. Kl@ssno! 3*, Warszawa 2006, s. 19.

się do literackich i filmowych mód, mamy na przykład nawiązania do *Harry'ego Pottera*, *Shreka*, *Władcy pierścieni* itp.

Takim zanurzeniem w realioznawczych przytoczeniach i odwołaniach jest nieustannie obecny w książkach *Кл@ссно!* internet. Autorki nawiązały nawet kontakt z gimnazjum moskiewskim (podana strona internetowa) dla wymiany informacji, czatowania, mailowania. Uczniowie z tego gimnazjum są widoczni na kartach podręcznika (autentyczne zdjęcia). W podręczniku dla klasy III w module IX, którego tematem jest informacja, całą lekcję poświęcono rosyjskiemu internetowi. Nawiasem mówiąc, Barbara Chlebda jest autorką książki o nim³. Przy tak pomyślanych metodach nauczania nauczyciel może wykorzystywać komputer zarówno na lekcji, jak i na przykład prosić o przysyłanie zadań drogą elektroniczną, co rozwijałoby umiejętności posługiwania się klawiaturą rosyjską.

W procesie uczenia się języka rosyjskiego, gdzie i tak już spore trudności sprawia opanowanie alfabetu, podnosi się różnice między pismem odręcznym a drukowanym. I tę trudność Autorki wzięły pod uwagę, wprowadzając we wszystkich trzech podręcznikach ćwiczenia z czytaniem tekstów odręcznych (wyraźnych).

Reasumując – seria została opracowana z niezwykłą starannością edytorską, merytoryczną wirtuozerią, polotem i fantazją fabularną niemal, co uczących się zaciekawia i motywuje. Podręczniki, jak pokazuje praktyka, mogą służyć z powodzeniem zarówno uczniom zdolnym, jak i pracującym wolniej. Również nauczyciel w przeznaczonych dla niego książkach pomocniczych znajdzie i gotowe scenariusze, i szereg podpowiedzi dydaktycznych inspiracji do twórczej pracy z uczniem. Właśnie postawa twórcza w procesie nauczania i uczenia się tak nauczyciela, jak i ucznia jest z powodzeniem animowana w serii podręczników języka rosyjskiego dla gimnazjów *Кл@ссно!* przez Irenę Danecką i Barbarę Chlebdę.

³ B. Chlebda, *Przewodnik po stron@ch Runetu*, Opole 2004.

Artykuły recenzyjne i recenzje

Sekcja nauk
matematyczno-
-przyrodniczych

Opinia o podręczniku do matematyki dla gimnazjum wydanym przez Oficynę Wydawniczo-Poligraficzną „ADAM”:

S. Durydiwka, S. Łęski, *Z Pitagorasem przez gimnazjum*, Warszawa 2009

Podręcznik do matematyki dla 1. klasy gimnazjum *Z Pitagorasem przez gimnazjum*, autorstwa Stanisława Durydiwki i Stefana Łęskiego, został dopuszczony do użytku szkolnego po recenzjach następujących rzeczoznawców: dr. Macieja Bryńskiego, prof. dr. hab. Tadeusza Stanisza, dr. Bogdana Zelera.

Układ materiału w podręczniku jest typowy i zgodny z nową podstawą programową (numer dopuszczenia 156/1/2009).

Podręcznik podzielony został na 7 rozdziałów: *Liczby wymierne, Procenty, Wyrażenia algebraiczne, Równania i nierówności, Układ współrzędnych, Figury geometryczne, Graniastoslupy*.

Podręcznik ma jasną strukturę. Większość wprowadzanych treści jest poprzedzonych zadaniami i przykładami, które mają ucznia łagodnie wprowadzić w zagadnienie. Następnie podawana jest mniej lub bardziej formalna definicja pojęcia, a później zadania do rozwiązania. Przeważnie kilka początkowych zadań jest dla przykładu dokładnie rozwiązanych, co stanowi dla ucznia cenną pomoc. Na końcu każdego rozdziału znajdują się zadania powtórzeniowe. Zadania te są dość typowe, ale urozmaicone.

Podręcznik jest estetyczny, kolorowy, a szata graficzna bardzo przyjemna. Wprowadzane pojęcia, twierdzenia oraz fakty są wyróżnione kolorowymi ramkami, co pozwala na szybkie i łatwe poruszanie się po podręczniku. Na początku każdego rozdziału znajduje się krótka notka historyczna na temat jakiegoś pojęcia lub sławnego matematyka. Również w rozdziałach co kilka stron zamieszczono notki z różnymi ciekawostkami i faktami, niekoniecznie związanymi bezpośrednio z matematyką. Zdecydowanie urozmaica to podręcznik.

Język podręcznika jest prosty, ale momentami przechodzi w slang matematyczny, prowadzący do dwuznaczności (przykłady dalej). Zdania są formułowane jasno, choć czasami ich budowa nie jest zbyt poprawna i dopiero powtórne przeczytanie tych zdań pozwalało na ich dokładne zrozumienie, np.: s. 55, „Na lekcji

matematyki dwóch uczniów było nieobecnych”; czy s. 161, „prawdę tę już sformułował słynny Euklides”; s. 131, „liczba stała” zamiast „stała liczba”. Zdarzają się błędy interpunkcyjne (np. s. 30, na dole strony) oraz gramatyczne (np.: s. 44, zamiast „... zaokrąglamy ... i obliczmy ...” powinno być „zaokrąglamy ... i obliczamy ...”.

Uzupełnienie podręcznika stanowią dwa zeszyty ćwiczeń, zbiór zadań i *Zbiór zadań dla Asa*.

Niewątpliwie opiniowany podręcznik może być bardzo skuteczny. Ale czy o taką skuteczność chodzi? Według mnie nie. Z tego też powodu nie uważam, aby ten podręcznik zasługiwał na wyróżnienie PAU.

Uwagi krytyczne:

1) s. 14,

Aby wykonać dzielenie ułamków dziesiętnych, przesuwamy przecinek w obu liczbach tak, aby dzielnik stał się liczbą całkowitą.

Warto dodać, że przecinek przesuwamy w obu liczbach o tyle samo miejsc.

2) s. 21,

W rozwinięciu dziesiętnym ułamka $\frac{4}{3}$ okres jest jednocyfrowy i zaczyna się zaraz po przecinku, natomiast w ułamku $\frac{41}{22}$ okres jest dwucyfrowy i między przecinkiem a okresem występuje jeszcze cyfra 8.

Co to znaczy, że okres zaczyna się zaraz po przecinku?

3) s. 21,

Ułamek zwykły nieskracalny możemy zamienić na ułamek dziesiętny skończony, gdy jego mianownik w rozkładzie na czynniki pierwsze ma tylko dwójki, tylko piątki lub tylko dwójki i piątki.

Np.: $\frac{7}{20} = 0,35$, bo $20 = 2 \cdot 2 \cdot 5$.

Ułamek zwykły nieskracalny możemy zamienić na ułamek dziesiętny nieskończony okresowy, gdy jego mianownik w rozkładzie na czynniki pierwsze ma co najmniej jedną liczbę różną od 2 i różną od 5.

Np.: $\frac{5}{24} = 0,208(3)$, bo $24 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3$.

„mianownik ma piątki i dwójki” – to już chyba slang matematyczny.

4) s. 28,



Dwa ostatnie zdania notki o Nilu mogą być cytowane w książkach z cyklu „Humor z zeszytów szkolnych”.

5) s. 39,

Jeżeli w iloczynie liczb różnych od zera występuje parzysta liczba znaków „-”, to iloczyn jest liczbą dodatnią, a jeżeli w iloczynie występuje nieparzysta liczba znaków „-”, to iloczyn jest liczbą ujemną.

Czy w iloczynie „występują” znaki?

6) s. 56,

Rozwiązanie

I sposób

$$25\% \cdot 2 = \frac{25 \cdot 2}{100} = \frac{2}{4} = \frac{1}{2} \text{ kg} - \text{tyle straci na wadze mięso podczas pieczenia.}$$

$$2 \text{ kg} - \frac{1}{2} \text{ kg} = 1\frac{1}{2} \text{ kg} - \text{tyle będzie ważył schab po upieczeniu.}$$

Brak jednostek (w niektórych przykładach są, w innych ich nie ma – brak pewnej konsekwencji); Podobnie na s. 62.

7) s. 58,

Liczba m , której $p\%$ stanowi k , to $m = \frac{k \cdot 100}{p}$.

Zamiast $m = \frac{k \cdot 100}{p}$ powinno być $\frac{k \cdot 100}{p}$.

8) s. 76,

Wyrażenia, w których występują liczby i litery połączone znakami działań i nawiasami, nazywamy **wyrażeniami algebraicznymi**.

Np.:

$$-3x, a, 6x^2 - y^3, \frac{1}{2}, 4x^2y^2z, \frac{8a}{3}, (2x - 1) \cdot (-a + b).$$

Zwróć uwagę, że pojedynczy znak Liczby jest też wyrażeniem algebraicznym.

Co to jest pojedynczy znak liczby?

9) s. 77,

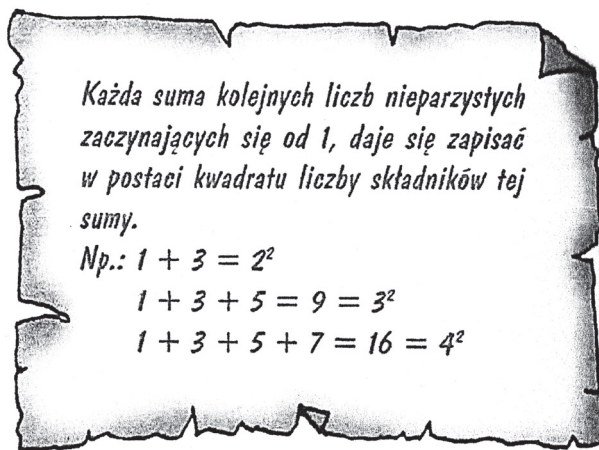
W mnożeniu liczb oznaczonych literami znak mnożenia możemy pominąć.

Np.:

$$\begin{aligned} -3 \cdot a \cdot b &= -3ab, & 8 \cdot x \cdot y^2 \cdot z &= 8xy^2z, \\ (2a + b) \cdot (x - y) &= (2a + b)(x - y). \end{aligned}$$

Nie tyle w mnożeniu liczb oznaczonych literami znak mnożenia możemy pominąć, ile w zapisie tego mnożenia.

10) s. 78;



Liczby nieparzyste zaczynające się od 1 to np. 17, 123, 1478 itd.

11) s. 84,

Jednomianem nazywamy wyrażenie, które jest pojedynczą liczbą, literą lub iloczynem liczb i liter.

Brakuje słowa „algebraiczne”.

12) s. 85,

Jednomian zapisujemy w postaci uporządkowanej, to znaczy najpierw znak, potem czynnik liczbowy, a następnie czynniki literowe (zmiennne) w kolejności alfabetycznej.

Liczbę występującą na początku uporządkowanego jednomianu nazywamy **współczynnikiem liczbowym**.

Jeżeli uporządkowany jednomian zaczyna się od zmiennej, to przyjmujemy, że tym współczynnikiem jest 1.

Np.: Współczynnikami liczbowymi jednomianów:

$-7a^2b$, $12xy^3z$, $-ab$, a ,
są -7 , 12 , -1 , 1 .

Czy piszemy np: $+8x$, czy raczej $8x$? Brakuje tu komentarza.

13) s. 88,

Wyrażenia algebraiczne powstałe z dodawania jednomianów nazywamy **sumami algebraicznymi**.

Np.: $3x + 2y$, $a + 4b + (-3)$

$4a - 2b$ to też suma, bo $4a - 2b = 4a + (-2b)$.

Jednomiany, które dodajemy, nazywamy **wyrazami sumy**.

Np.: Wyrazami sumy $3x^2 + 6y - 5a - 2b + 8$

są jednomiany: $3x^2$, $6y$, $-5a$, $-2b$, 8 .

Co oznacza sformułowanie „powstała z dodawania”? Powinno być raczej: „Wyrażenie algebraiczne, które jest sumą jednomianów ...”.

15) s. 93, s. 94,

Aby dodać do danego wyrażenia sumę algebraiczną, należy do tego wyrażenia dopisać kolejno wyrazy (składniki) tej sumy z ich znakami i wykonać redukcję wyrazów podobnych.

$$x - (y + z) = x + y + z$$

Aby odjąć od danego wyrażenia sumę algebraiczną, należy do tego wyrażenia dopisać kolejno wyrazy (składniki) tej sumy, zmieniając ich znaki na przeciwne.

$$x - (y + z) = x - y - z$$

Co to znaczy „dopisać do wyrażenia wyrazy”?

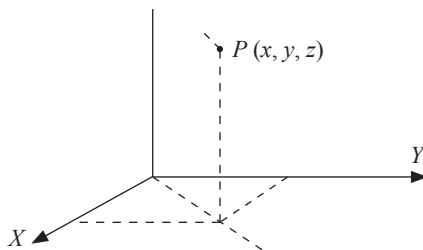
16) s. 134,

Aby obliczyć z danego wzoru ustaloną wielkość, musimy przekształcać ten wzór tak, jak równanie, traktując tę wielkość jako **niewiadomą**, pozostałe litery jako wiadome liczby.

Wielkości – w takim kontekście – raczej wyznaczamy, a nie obliczamy.

17) s. 141,

Prostokątny układ współrzędnych, to układ współrzędnych, który na płaszczyźnie tworzą dwie, a w przestrzeni trzy wzajemnie prostopadłe proste, miejsce ich przecięcia jest początkiem układu współrzędnych.



Czy układ współrzędnych to układ prostych?

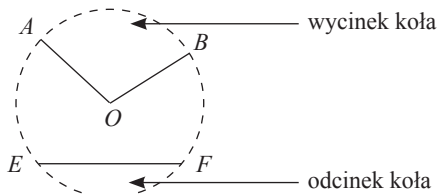
18) s. 164,

Prosta prostopadła do danego odcinka i przechodząca przez jego środek nazywa się **symetralną odcinka**.

Brakuje mi słowa „tego” – „tego odcinka”.

19) s. 183,

Rozwiązanie



Część koła zawarta między dwoma promieniami nazywa się **wycinkiem koła**.
Część koła odcięta cięciwą nazywa się **odcinkiem koła**.

Definicje wycinka koła i odcinka koła są nieprecyzyjne (wręcz niepoprawne).

20) s. 208,

Wysokością graniastoslupa jest każdy odcinek prostopadły do obu podstaw zawarty między tymi podstawami.

Czym jest odcinek „zawarty między podstawami”?

Recenzja podręcznika do nauczania chemii w gimnazjum

autorstwa Marii Barbary Szczepaniak, Bożeny Kupczyk i Wiesławy Nowak
Chemia 1, Wydawnictwo Operon (Nr dopuszczenia 44/1/2009)

Uwagi ogólne

Poprzednią wersję podręcznika dla gimnazjum tych samych Auterek (wydaną w 2007 roku, nr dopuszczenia 121/07) recenzowałam w listopadzie 2008¹.

Szata zewnętrzna (z wyjątkiem znaczka informującego o zgodności z reformą 2009) jest bardzo podobna. Podręcznik uzupełniają również: *Zeszyt do ćwiczeń dla ucznia*, *Program nauczania*, *Zbiór zadań*, *Przewodnik dla nauczyciela*, *Wybrane scenariusze lekcji*, *Foliogramy i stereogramy* oraz *Filmy edukacyjne*.

Książka ma ładną szatę graficzną, czytelny druk, kolory są dobrze dobrane i na ogół użyte we właściwym celu. Zastrzeżenia mam tylko do niektórych rysunków, które są nieczytelne i nie ilustrują omawianego tematu (dotyczy to zwłaszcza rysunków na s. 25, 28, 74, 83, 88, 103, 141, 159).

Wstęp zamiast krótkiego opisu przedmiotu, z którym uczeń spotyka się po raz pierwszy, zawiera wyłącznie autoreklamę Auterek, ich wielkiej wiedzy i doświadczenia oraz wysokiego, ich zdaniem, poziomu podręcznika.

Podobnie jak w poprzednim wydaniu podręcznik składa się z 5 rozdziałów o podobnych treściach i nieznacznie zmienionych tytułach: 1. *Substancje chemiczne i ich właściwości*, 2. *Wewnętrzna budowa materii*, 3. *Reakcje chemiczne*, 4. *Powietrze – mieszanina gazów* i 5. *Woda i roztwory wodne*. Różnica polega na tym, że rozbudowano znacznie dział dotyczący powietrza, a rozdział o tlenkach, wodorotlenkach i kwasach przeniesiono do części 2.

¹ Zob. Z. Stasicka, *Recenzja podręcznika dla gimnazjum pt. „Chemia 1” autorstwa Bożeny Kupczyk, Wiesławy Nowak, Marii Barbary Szczepaniak*, Wydawnictwo Operon, 2007, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VIII, Kraków 2010, s. 225–232.

Każdy z działów tego podręcznika kończy się podsumowaniem i zadaniami sprawdzającymi. Podsumowania mają formę czytelnych diagramów, które nie tylko podają treść rozdziału w zwięzłej formie, ale przede wszystkim dobrze porządkują opisany materiał. Część błędów i braków zauważonych w poprzednim wydaniu została poprawiona; niestety podręcznik zawiera również nowe błędy i usterki.

Za najważniejszą wadę recenzowanego podręcznika uważam niedostosowanie go do wiedzy ucznia stykającego się po raz pierwszy z nauką chemii; zilustruję to na przykładach: (i) W streszczeniu rozdziału 1.6. *Badamy właściwości metali i niemetalu* Autorki podają informację: „Metale oddają elektrony walencyjne, a niemetale przyjmują elektrony walencyjne” bez żadnego objaśnienia, co to znaczy; tymczasem definicję terminu ‘elektrony walencyjne’ podają 26 stron dalej, a uzasadnienie opisanego wyżej zachowania metali i niemetalu (czyli teorię oktetu) 39 stron dalej. (ii) Bez wprowadzenia i wyjaśnienia przekazano informację, że ze wzrostem liczby atomowej w grupie rośnie liczba powłok, oraz poinformowano o zmianach promieni atomowych pierwiastków i ich aktywności chemicznej w układzie okresowym.

Stanowczo za dużo jest w książce pojęć wprowadzanych bez ich zdefiniowania i informacji podawanych bez uzasadnienia, zbyt mało Autorki zadają pytań i rzadko odpowiadają na pytanie ‘dlaczego?’. Dość częstą formą wprowadzenia nowych, często zbędnych wiadomości jest zamieszczanie ich bez uzasadnienia w *Najważniejszych informacjach* lub *Ciekawostkach*. Przykładami mogą być: (i) Informacja o tym, że „atomy tych samych pierwiastków tworzą cząsteczki pierwiastków, a atomy różnych pierwiastków tworzą cząsteczki związków chemicznych”, podana 4 strony za definicją cząsteczki; (ii) Pojęcie ‘polaryzacji wiązań’, które Autorki wprowadzają bez definicji i uzasadnienia.

Podręcznik zawiera wiele pojęć i terminów zbędnych na tym etapie nauczania chemii: jak np. glicerol, dimer, homoatomowy, destruenci, tembo, transpiracja i wody juvenile.

Za zbędne uważam również wprowadzanie nazw systematycznych bez objaśnienia zasad ich tworzenia, tym bardziej że prawie wszystkie związki chemiczne omawiane w tym tomie można nazwać za pomocą dopuszczalnych nazw uproszczonych, np. dwutlenek węgla, kwas azotowy, kwas siarkowy, uwodniony siarczan miedzi itp. Nazwy zawierające wartościowość należy wprowadzić po omówieniu tego pojęcia i sposobu jego stosowania w nazwach i wzorach związków, podając krótki opis zasad nomenklatury.

Do braków tego podręcznika należy też zaliczyć nietrafność i nieprecyzyjność niektórych podstawowych definicji, jak np.:

(i) Nieprecyzyjna definicja mola, w której odnosi się to pojęcie tylko do liczby atomów, a potem bez wyjaśnienia Autorki piszą o molu cząsteczek. Zwraca też uwagę brak precyzji w przykładzie, w którym Autorki piszą o „2 molach siarki”, nie wyjaśniając, czy chodzi o 2 mole atomów siarki, czy może o 2 mole cząsteczek siarki.

(ii) Chcąc przybliżyć pojęcie liczności materii, Autorki piszą w *Ciekawostce*: „Tuzin to jednostka liczności równa 12”, nie podając jednakże definicji pojęcia ‘liczności’. Tymczasem definicja ‘liczności materii’, która jest jedną z podstawowych wielkości w układzie SI, brzmi: „Jest to wielkość określająca liczbę jednokowych cząstek (atomów, cząsteczek, elektronów, fotonów) zawartych w określonej masie danej substancji; jednostką jest mol.

(iii) Nie powinno się utożsamiać pierwiastków z substancjami prostymi, gdyż może to prowadzić do takich błędnych stwierdzeń jak, cytując: „Naturalnym procesem wytwarzania tlenu jest fotosynteza”, bo przecież w tym procesie pierwiastek tlen nie powstaje, tylko przechodzi ze związku woda do substancji prostej tlen cząsteczkowy; poprawną definicją pierwiastka jest więc: „Pierwiastek jest to jedyny składnik substancji prostych i jeden ze składników substancji złożonych”.

(iv) Powłoka elektronowa to nie jest „przestrzeń”, ale zbiór elektronów o zbliżonej wartości energii.

(v) Podając definicje nowych pojęć, Autorki nie próbują stosować dwu lub więcej poprawnych definicji, tak aby najłatwiej trafić do wyobraźni ucznia; przykładem może być definicja gęstości: zamiast (oprócz) poprawnej definicji „jest to stosunek masy ciała do jego objętości”, lepiej byłoby zdefiniować „jest to masa jednostki objętości danego materiału”.

W podręczniku zdarzają się też błędy nomenklaturowe, jak np.:

(i) Jednostka masy atomowej nie nazywa się ‘unit’.

(ii) Symbol elektronu zalecany przez IUPAC zawiera literę e i znak minus po jej prawej stronie, a nie nad literą; poprawnie pisze się więc „e⁻”, można też pominąć znak minus.

(iii) Pisaną cyframi rzymskimi liczbę wskazującą wartościowość pierwiastka w danej cząsteczce pisze się nie nad symbolem pierwiastka, ale u góry, po prawej jego stronie, np. Cu^I.

Oprócz opisanych powyżej nieścisłości podręcznik zawiera sporo innych usterek i błędów, opisanych dokładnie w ‘Ważniejszych uwagach szczegółowych’. Wszystkie przedstawione argumenty wykluczają rozpatrywanie możliwości naogrodzenia recenzowanego podręcznika.

Stwierdzam, że podręcznik nie zasługuje na wyróżnienie przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Ważniejsze uwagi szczegółowe

1) s. 12 – Uwaga o poprawnej nazwie gliceryny jest zbędna na tym poziomie nauczania.

2) s. 12/13 – Pomyłona temperatura wrzenia chlorku sodu (413 zamiast 1413°C).

3) s. 13 i następne (też niektóre zadania na s. 36) – W opisie właściwości substancji dużo uwagi poświęcają Autorki cechom fizycznym, takim jak temperatura topnienia i wrzenia oraz gęstość, które są cechami niezbyt charakterystycznymi, a ponadto są opisywane na lekcjach fizyki; w podanych przykładach i zadaniach pomijają jednak konieczność uwzględnienia wpływu temperatury i ciśnienia na gęstość.

4) s. 16 – Woda, podobnie jak inne ciecze, paruje w każdej temperaturze, a nie tylko wtedy, gdy jest ‘ogrzewana’.

5) s. 16/17 – „Chaotyczne” poruszanie się cząstek jest charakterystyczne nie tylko dla gazów, ale również dla cieczy.

6) s. 18 i następne – Utożsamianie substancji prostej z pierwiastkiem nie jest najlepszym podejściem przy wprowadzaniu podstaw chemii; lepiej byłoby zdefiniować: „Substancja prosta zawiera tylko jeden pierwiastek, a substancja złożona składa się z dwu lub więcej pierwiastków.

7) s. 21 – W tabeli 2 zawierającej opis niektórych cech niektórych pierwiastków napisano błędnie, że jod i węgiel (grafit) nie mają połysku metalicznego.

8) s. 21 – Zamieszczenie w streszczeniu rozdziału 1.6 informacji: „Metale oddają elektrony walencyjne, a niemetale przyjmują elektrony walencyjne” bez uprzedniego wyjaśnienia pojęcia elektronów walencyjnych (zamieszczone dopiero na s. 47) i oktetu elektronowego (s. 60) jest typowym przejawem braku umiejętności stopniowego wprowadzania wiedzy, tak aby uczeń rozumiał poznawaną dziedzinę nauki.

9) s. 22 – Podając definicje nowych pojęć, trzeba szukać takich poprawnych ich określeń, które najłatwiej trafią do wyobraźni ucznia; przykładem może być definicja gęstości: zamiast (oprócz) poprawnej definicji: „jest to stosunek masy ciała do jego objętości”, lepiej byłoby zdefiniować: „jest to masa jednostki objętości danego materiału”.

10) s. 25/26 – Na rysunku ilustrującym rozdzielanie mieszanin pokazano probówkę z wodą, zawierającą na dnie opiłki żelaza, a na powierzchni wody pływającą siarkę; na s. 26 Autorki komentują ten eksperyment, wymieniając jako podstawy rozdziału mieszanin właściwości magnetyczne, różnice w gęstości i rozpuszczalności składników. Tymczasem bez wyjaśnienia zjawiska flotacji (co jest zbędne na tym etapie nauki) doświadczenie jest niezrozumiałe dla ucznia, który z tabeli zamieszczonej w podręczniku odczyta, że gęstość siarki jest około 2 razy większa niż gęstość wody.

11) s. 28 – Rysunek na dole strony jest niepoprawny (i) ma złe kolory: na niebiesko powinny być zabarwione tylko te jego fragmenty, gdzie jest uwodniony siarczan miedzi, czyli tylko płyn w kolbie destylacyjnej; (ii) nie doprowadzi się do wrzenia roztworu siarczanu miedzi przez ogrzewanie wodą wrzącą w naczyniu zewnętrznym i (iii) nie można palnikiem ogrzewać krystalizatora.

12) s. 29 – Rysunek tężni powinien poprzedzać doświadczenie 2, bo ilustruje wykorzystanie zjawiska parowania; powinna też być informacja o otrzymywaniu soli przez odparowanie wody morskiej.

13) s. 31 – Uważam, że wskazywanie uczniom, jak można odbarwić denaturat, jest szkodliwe.

14) s. 32 – Zaliczenie mąki do związków chemicznych jest dyskusyjne.

15) s. 33 – Wykazy metod rozdzielania mieszanin są niepełne, np. brak rozpuszczania i odparowywania albo wykorzystania różnicy gęstości.

16) s. 35 – Nie wiem, jak bez analizy chemicznej uczeń rozpozna, z jakiego metalu wykonana jest sztabka (pytanie 10).

17) s. 36 – Zadanie 14 (wymień symbole pierwiastków złożone z liter zawartych w wyrazie ‘podręcznik’) bardzo ładne, ale należy je zamieścić po informacjach zawartych w rozdziale 2.

18) s. 40 i następne – Jednostka masy atomowej nie nazywa się unit.

19) s. 41 i 43 – Pytanie 1 na s. 41 jest banalne, bo odpowiedź polega na odczytaniu informacji podanych na sąsiedniej stronie, podobnie pytanie 1 na s. 43, natomiast na pytanie 3 (s. 41 dlaczego atom jest elektrycznie obojętny?) uczeń nie potrafi rozsądnie odpowiedzieć.

20) s. 42 i następne – Powłoka elektronowa to nie jest „przestrzeń”, ale zbiór elektronów o zbliżonej wartości energii.

21) s. 44 i następne – Zalecany przez IUPAC symbol elektronu zawiera literę e i znak minus po prawej jej stronie, a nie nad literą; poprawnie pisze się więc „e⁻”, można też pominąć znak minus.

22) s. 45 – Brak wyjaśnienia, dlaczego masy izotopów są mniejsze niż masa sumy ich składników.

23) s. 47 – Tytuł rozdziału 2.4. *Jak są rozmieszczone elektrony w atomie?* sugeruje, że elektrony w atomach są nieruchome.

24) s. 47 – Elektrony walencyjne należy wprowadzić inaczej: trzeba zacząć od tego, że o właściwościach chemicznych decydują głównie elektrony z najbardziej zewnętrznej powłoki i te elektrony nazywamy walencyjnymi. Tymczasem Autorki zaczynają od stwierdzenia: „Elektrony znajdujące się w powłoce elektronowej najbardziej oddalonej od jądra, to elektrony walencyjne”, a dopiero 2 strony dalej piszą: „Elektrony walencyjne decydują o właściwościach chemicznych pierwiastków, biorą udział w tworzeniu wiązań”. To ostatnie stwierdzenie znajduje swoje uzasadnienie dopiero 10 stron dalej.

25) s. 48 – Zapisywać konfiguracje elektronowe można się nauczyć, ale nie wiem, co Autorki miały na myśli, pisząc: „aby zrozumieć, jak zapisywać konfiguracje elektronowe”.

26) s. 50 – Liczby masowe zapisuje się przed symbolem pierwiastka, u góry po lewej stronie.

27) s. 51 – Definicja promieniotwórczości jest nieściśła i niejasna (powinno być: jest to samorzutna przemiana jąder atomowych niektórych pierwiastków, której towarzyszy emisja promieniowania jądrowego); brak pełnego opisu prawa Fajansa i Soddy’ego i odróżnienia promieniotwórczości naturalnej od sztucznej.

28) s. 54 – Brak zdjęcia i opisu działalności Piotra Curie.

29) s. 55 i następne – W opisie układu okresowego Autorki mieszają przyczyny ze skutkami – to nie położenie w układzie okresowym określa konfigurację elektronową atomów, ale konfiguracja elektronowa pierwiastków powoduje, że układ okresowy ma określoną postać. To sprawia, że Autorki przeceniają stronę formalną (liczba grup, okresów itp.), a nie próbują nawet wnikać w sens tej systematyki, nie stawiają pytań ‘dlaczego?’ i nie odpowiadają na nie.

30) s. 55 i następne – Umieszczanie wodoru w pierwszej grupie pierwiastków jest błędne.

31) s. 56 – W podsumowaniu nowa, nieudokumentowana informacja: „W grupach znajdują się pierwiastki mające tyle samo elektronów walencyjnych”.

32) s. 56 – Opis właściwości zawarty w jednym ‘okienku’ układu okresowego nie dotyczy ‘atomu’, ale ‘pierwiastka’ (symbol, średnia masa atomowa).

33) s. 57 – W tabeli 7 jest za dużo rubryk: przecież z definicji liczba atomowa = liczbie protonów, a w obojętnym atomie liczba protonów = liczbie elektronów, co zresztą jest powtórzone w tekście poniżej tabeli.

34) s. 57 – W regułce określającej liczbę elektronów walencyjnych nie mieści się hel.

35) s. 57/58 – Bez wprowadzenia podano informację, że ze wzrostem liczby atomowej w grupie rośnie liczba powłok oraz bez wyjaśnienia poinformowano o zmianach promieni atomowych pierwiastków i ich aktywności chemicznej w układzie okresowym.

36) s. 59 – Brak próby wyjaśnienia, dlaczego powłoka gazu szlachetnego charakteryzuje się szczególną trwałością i bez żadnego uzasadnienia i definicji wprowadza się pojęcie ‘elektroujemności’.

37) s. 60 – Próba etymologicznego uzasadnienia nazwy ‘wiązanie kowalencyjne’ powinna opierać się na członie ko-, oznaczającym: razem, łącznie, łączny, wspólny, towarzyszący, odpowiednik polskiego *współ-*, a nie odwoływać się do uczestniczenia w wiązaniu kowalencyjnym elektronów walencyjnych, które biorą udział w tworzeniu wszystkich wiązań.

38) s. 61 – Autorki wprowadzają pojęcie ‘polaryzacji wiązań’ bez definicji i uzasadnienia.

39) s. 62 – Przed wprowadzeniem zasad nomenklatury chemicznej lepiej CO₂ nazywać ‘dwutlenkiem węgla’.

40) s. 63 – Na tej stronie trochę błędów językowych czy stylistycznych, np. w wierszach 8–11 od góry, lub w wierszu 12 od dołu.

41) s. 63 – Informacja o tym, że „podczas łączenia atomów następuje obniżenie energii układu”, jest chyba zbyt dużym uproszczeniem.

42) s. 63 – Informacja o tym, że „atomy tych samych pierwiastków tworzą cząsteczki pierwiastków, a atomy różnych pierwiastków tworzą cząsteczki związków chemicznych”, została podana zbyt późno (w podsumowaniu).

43) Opis powstawania wiązania jonowego jest błędny: zazwyczaj kationy i aniony nie powstają niezależnie od siebie, ale równocześnie.

44) s. 65 – Zdania: „W atomie magnezu liczba protonów jest równa liczbie elektronów. Atom jest więc cząstką obojętną” – są przykładem rozumowania często spotykanego w tym podręczniku: najpierw podaje się jakąś informację bez dowodu i uzasadnienia, a następnie wyciąga się z niej wnioski. Najzabawniejsze jest to, że *de facto* ta informacja była już podana w poprzednim rozdziale i kilkakrotnie była powtarzana na poprzednich dwudziestu kilku stronach.

45) s. 68 – Wprowadzając pojęcie wartościowości, Autorki piszą o liczbie wiązań w cząsteczkach pierwiastków (H_2 , O_2); tymczasem wartościowość jest to liczba wiązań chemicznych, jakie może utworzyć atom danego pierwiastka z atomami innych pierwiastków. Brakuje więc wyraźnego stwierdzenia, że np. dwa wiązania pomiędzy atomami tlenu w cząsteczce O_2 nie oznaczają, że tlen jest tu dwuwartościowy.

46) s. 69 i następne – Boczny wejście Autorki wprowadzają pojęcie wzoru strukturalnego jako alternatywną nazwę dla wzoru kreskowego, po czym w podsumowaniu piszą już odważnie: „Wzór strukturalny (kreskowy) pokazuje budowę cząsteczki”. Tymczasem wzór strukturalny (kreskowy) nie pokazuje prawdziwej (przestrzennej) budowy cząsteczki, a tylko przedstawia płaski model jej budowy, określający obok rodzaju i liczby atomów w cząsteczce także sposób ich wzajemnego powiązania.

47) s. 70 – Informację o tym, że „wartościowość wodoru przyjmuje się jako równą 1, tlenu jako II”, podano zbyt późno (w podsumowaniu). Nb. dla tlenu należało napisać ‘najczęściej = II’.

48) s. 70 – Nie sędzę, aby uczniowie mogli przewidzieć, że tlenek fosforu(V) ma wzór P_4O_{10} .

49) s. 72 – Nie jest prawdą, że pierwiastki grup 1, 2 i 13 tworzą tylko jeden rodzaj tlenków – litowce i berylówce tworzą też nadtlénki i ponadtlénki, a borowce występują na I i III stopniu utlenienia.

50) s. 74 – Nie jest prawdą, że „tlenek fosforu(V) występuje w postaci dimeru”, gdyż nie istnieje monomer P_2O_5 ; podobnie nadtlénku wodoru nie nazywa się dimerem $(OH)_2$.

51) s. 75 – W tabeli 10 zamieszczono bez wyjaśnienia termin ‘homoatomowy’.

52) s. 76 – Na s. 45 zdefiniowano masę atomową jako średnią ważoną wszystkich izotopów, a w przykładzie 1 na s. 76 masę atomową utożsamia się z liczbą masową A .

53) s. 86 i następne – Wprowadzenie pojęcia mola jest niejasne, definicja mola jest nieprecyzyjna, gdyż odnosi się tylko do liczby atomów, a potem bez wyjaśnienia pisze się o molu cząsteczek. Szczególnie zwraca uwagę przykład 1, w którym Autorki piszą o „2 molach siarki”, nie wyjaśniając, czy chodzi o 2 mole atomów siarki, czy może 2 mole cząsteczek siarki. Autorki piszą w *Ciekawostce*: „Tuzin to jednostka liczności równa 12”, nie podając jednakże definicji pojęcia ‘liczności’. Tymczasem definicja ‘liczności materii’, która jest jedną z podstawowych wielkości w układzie SI, brzmi: „Jest to wielkość określająca liczbę jednakowych cząstek (atomów, cząsteczek, elektronów, fotonów) zawartych w określonej masie danej substancji; jednostką jest mol.

54) s. 88 – Nie należy ogrzewać płomieniem palnika probówek zatkanych korkiem.

55) s. 88/89 – Na prawo zachowania masy podano 2 różne definicje: (i) „Masa substancji użytych do reakcji jest taka sama, jak masa substancji po przeprowadzeniu reakcji” i (ii) „Suma mas substratów jest równa sumie mas produktów”. Pierwsza z tych definicji jest poprawna, ale druga jest poprawna tylko w przypadku całkowitego przereagowania substratów.

56) s. 90 – Wyniki podane w tabeli 2 są niewiarygodne – w analizie chemicznej na ogół nie zdarza się uzyskiwać takiej dokładności, zwłaszcza w przypadku, gdy w tej samej reakcji mogą się tworzyć 2 różne związki CuS i Cu_2S .

57) s. 93 – Zamiast określenia ‘tlen i wodór występują w postaci cząsteczkowej’ powinno być: ‘tlen i wodór występują w postaci cząsteczek dwuatomowych’.

58) s. 99 – Kilka jest to zaimek liczebny nieokreślony oznaczający w sposób przybliżony liczbę od 3 do 9 [*Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2006, wersja elektroniczna 2.0], toteż definicja reakcji syntezy powinna brzmieć: „Jeżeli podczas reakcji dwu lub więcej substratów powstaje jeden produkt, to ta reakcja chemiczna nazywa się reakcją syntezy”.

59) s. 102 – Zadanie określenia typu reakcji amoniaku z dwutlenkiem węgla i wodą, prowadzące do powstania wodorowęglanu amonu, jest za trudne, zwłaszcza że właściwości amoniaku nie były omawiane, a określenie ‘wodorowęglan’ pojawia się po raz pierwszy i bez objaśnienia.

60) s. 104 – Określenie ‘reagent’ podano bez definicji, a z rysunku wynika, że niezgodnie z obowiązującą definicją IUPAC przyjęto, iż jest to substrat lub produkt.

61) s. 109 – Mam zastrzeżenia do tytułu rozdziału 4. *Powietrze – mieszanina gazów* – (i) w powietrzu oprócz różnych substancji gazowych są też kropelki pary wodnej i zawieszone cząstki stałe (aerozole); (ii) mieszanina gazów jest też gazem, więc lepiej napisać *Powietrze – mieszanina substancji*, albo po prostu *Powietrze*.

62) s. 109 – Opis obserwacji w doświadczeniu 2 powinien zawierać zastrzeżenia odnoszące się do konieczności ustalenia temperatury.

63) s. 110 – Opis działalności Karola Olszewskiego jest niezbyt dokładny.

64) s. 112 – Nie można dzielić pierwiastków na gazy, ciecze i ciała stałe, ale należy informować, że w temperaturze pokojowej dany pierwiastek występuje np. w stanie gazowym. Toteż stwierdzenie: „Ma stały stan skupienia” może odnosić się do każdego pierwiastka, również azotu.

65) s. 114 – Zdanie: „Naturalnym procesem wytwarzania tlenu jest fotosynteza”, jest nieprawdziwe, bo przecież w tym procesie nie powstaje pierwiastek tlen, tylko następuje utlenienie tlenu, związanego w wodzie do wolnego tlenu.

66) s. 116 – Bez objaśnienia i bez potrzeby wprowadzono określenie ‘destruencji’.

67) s. 118 – Cynk jest bardziej aktywny niż żelazo.

68) s. 119 – Bez objaśnienia i bez potrzeby wprowadzono określenie ‘tembo’.

69) s. 120 – Stal zazwyczaj zawiera składniki, które zwiększają odporność na korozję.

70) s. 121 – Nie można reakcji otrzymywania tlenków działaniem tlenu na odpowiedni pierwiastek dzielić na reakcje syntezy i utlenienia, bo wszystkie te reakcje są równocześnie reakcjami syntezy i utlenienia.

71) s. 123 – Nie sądzę, aby uczeń, a pewnie też nauczyciel, potrafił „wyjaśnić, dlaczego tlenki są związkami chemicznymi, rozpowszechnionymi w przyrodzie”.

72) s. 125 – Przy omawianiu właściwości dwutlenku węgla warto było wspomnieć o udziale CO_2 w efekcie cieplarnianym.

73) s. 128 – Aerosole tworzą też naturalne zanieczyszczenia.

74) s. 130 – Podstawowymi przyczynami kwaśnych deszczy i smogu są tlenki azotu i siarki zawarte w spalinach i gazach przemysłowych.

75) s. 131 – Wartość stopnia utlenienia pisze się po nazwie pierwiastka bez spacji.

76) s. 139 – Podawanie pełnej nazwy uwodnionego siarczanu miedzi jest zbędne.

77) s. 139/140 – Brak próby wyjaśnienia, dlaczego gęstość wody jest największa w 4°C , a lód jest lżejszy od wody.

78) s. 144 – Pytania o skład jodyny, a zwłaszcza wody utlenionej są za trudne, to samo dotyczy przykładu 4 (s. 150).

79) s. 160 – Bez objaśnienia i bez potrzeby wprowadzono określenia ‘transpiracja’ i ‘wody juvenile’.

80) s. 162 – Informacja nieściśła: „Prowadzi to do zmniejszenia ilości tlenu i zamierania fauny wodnej” – otóż chodzi o lokalne zmniejszenie ilości wolnego tlenu rozpuszczonego w wodzie zawierającej nadmiar fosforanów.

Recenzja podręcznika dla gimnazjum

pt. *Chemia 2* autorstwa Marii Barbary Szczepaniak i Janiny Waszczuk, Wydawnictwo Operon 2010 (Nr dopuszczenia 44/2/2010)

Uwagi ogólne

Podobnie jak w przypadku tomu I, druga część podręcznika wydana jest wraz z materiałami uzupełniającymi, takimi jak: *Zeszyt do ćwiczeń dla ucznia, Program nauczania, Zbiór zadań, Przewodnik dla nauczyciela, Wybrane scenariusze lekcji, Foliogramy i stereogramy* oraz *Filmy edukacyjne*, i pod względem wydawniczym nie budzi zastrzeżeń.

Podręcznik składa się tylko z 2 rozdziałów: 1. *Wodorotlenki i kwasy* (w poprzednim wydaniu w t. I) oraz 2. *Sole*. Analogicznie jak w pierwszej części, każdy z działów kończy się podsumowaniem i zadaniami sprawdzającymi. Podsumowania mają formę czytelnych diagramów, które nie tylko podają treść rozdziału w zwięzłej formie, ale przede wszystkim dobrze porządkują opisany materiał.

Podobnie jak w części I, wstęp zawiera autoreklamę Auterek, ich wielkiej wiedzy i doświadczenia oraz wysokiego, ich zdaniem, poziomu podręcznika.

Na jakość opisu zagadnień w recenzowanym podręczniku istotny wpływ ma nieproporcjonalny podział materiału pomiędzy części I i II: zbyt dużo problemów opisano w części I, a część II zawiera za mało treści. Moim zdaniem rozdział 5 pt. *Woda i roztwory wodne* należałoby przenieść z części I do II, co poprawiłoby spójność treściową obu części. Opisy zagadnień w części I można by wówczas poszerzyć tak, aby podręcznik był lepiej dostosowany do poziomu wiedzy ucznia stykającego się po raz pierwszy z nauką chemii, natomiast opisy treści w części II mogłyby być mniej rozwlekłe (np. uwaga do s. 106), zawierać mniej powtórzeń i przykładów niewnoszących istotnych nowości, mniej zbędnych i niczego nieilustrujących rysunków, a rubryka *Sprawdź się* mogłaby zawierać ciekawsze, bardziej rozwijające pytania. Pozwoliłoby to również na wprowadzenie w części I krótkiego, ale systematycznego opisu zasad nomenklatury chemicznej.

W porównaniu z poprzednim wydaniem można zauważyć znaczną poprawę w prezentacji układu okresowego, a przede wszystkim w opisie związków o wiązaniu jonowym; uwagę zwracają bardzo ładne rysunki ilustrujące dysocjację wodorotlenków i kwasów.

Niestety, wiele poprzednich usterek jeszcze pozostało, a ponadto doszły nowe niedociągnięcia i błędy.

Do najważniejszych zaliczam:

1. Pisząc o roztworach elektrolitów, Autorki stosują termin „dysocjacja jonowa” zamiast poprawnego terminu „dysocjacja elektrolityczna”. Pozornie termin „dysocjacja jonowa” oddaje sens tego procesu, jednak jest to termin od dawna używany w spektrometrii mas w innym znaczeniu, i oznacza „rozkład jonu na inny jon o mniejszej masie i jedną lub więcej obojętnych cząsteczek” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC*, ZamKor 2005, s. 92]. W niektórych informacjach Autorki utożsamiają dysocjację z dysocjacją elektrolityczną (np. na s. 47 lub 90); tymczasem dysocjacja to rozpad cząsteczek związków chemicznych na jony, atomy, rodniki itp. (czyli rozpad homolityczny lub heterolityczny), a dysocjacja elektrolityczna jest to rozpad związku chemicznego na swobodne jony (ujemne i dodatnie), zachodzący w wyniku oddziaływania z cząsteczkami rozpuszczalnika, np. wody (czyli tylko rozpad heterolityczny).

2. W równaniach reakcji jonowych Autorki stosują alternatywnie strzałki w jedną lub w dwie strony, zgodnie z zasadą: gdy w roztworze powstaje elektrolit mocny, to przechodzenie do roztworu substancji pokazuje jedna strzałka, a gdy słaby, to dwie strzałki. Jednak nie istnieje ostra granica pomiędzy elektrolitami mocnymi i słabymi, moc kwasów zależy od stosowanego rozpuszczalnika, a ponadto nawet w bardzo mocnych elektrolitach powstają pary jonowe lub większe agregaty jonowe, czyli reakcja dysocjacji jest odwracalna. Toteż powinno się stosować jednolity zapis z dwiema strzałkami, przewidziany dla reakcji odwracalnych.

3. Ten punkt widzenia ma dalsze konsekwencje: jeśli według zasady przyjętej przez Autorki trudno rozpuszczalne w wodzie wodorotlenki i słabe kwasy praktycznie nie dysocjują, to jak wytłumaczyć zjawisko, że trudno rozpuszczalne wodorotlenki, takie jak $\text{Cu}(\text{OH})_2$ lub $\text{Fe}(\text{OH})_3$, ulegają reakcji zobojętnienia np. kwasem solnym, a roztwór wodny siarkowodoru powoduje wytrącanie się trudno rozpuszczalnych siarczków niektórych metali (np. PbS , Ag_2S); nie można też byłoby wyjaśnić ciekawostki opisanej na s. 107 (dlaczego zdrowsza jest woda pita z naczyń srebrnych niż cynowych).

4. Definicje wodorotlenków, zasad i kwasów są niespójne i nieścisłe: np. „Zasadami nazywamy wodorotlenki rozpuszczalne w wodzie” (s. 11) i „Wodorotlenki zasadowe to takie, które reagują z mocnymi kwasami, a nie reagują z zasadami” (s. 53). Definicja kwasu też nie jest poprawna („Kwasy to związki chemiczne zbudowane z wodoru i reszty kwasowej”), bo na jej podstawie można by

nazwać kwasem każdy związek zawierający w swoim składzie wodór, np. NH_3 lub CH_4 , zwłaszcza że brakuje również definicji ‘reszty kwasowej’.

5. Tlenki zasadowe i kwasowe również są źle zdefiniowane: zastosowano pozorną, a nieprawdziwą podstawę podziału tlenków na tlenki metali i niemetalu, rozpuszczalne bądź nierozpuszczalne w wodzie; ciekawe, do której grupy zaliczyłyby Autorki tlenki chromu na różnych stopniach utlenienia: CrO , Cr_2O_3 i CrO_3 ? Tymczasem prawdziwą podstawą podziału tlenków (na zasadowe, kwasowe, amfoteryczne i obojętne) jest ich reakcja odpowiednio z kwasem i zasadą.

W podręczniku znajduje się pewna liczba terminów i pojęć niestosowanych w bardziej zaawansowanych kursach chemii, które można by nazwać „chemią szkolną”; do tej kategorii zaliczyłabym:

- termin dysocjacja jonowa (zamiast dysocjacja elektrolityczna);
- termin reakcje strąceniowe (zamiast reakcje strącania osadów);
- termin jony towarzyszące;
- podział soli na „symetryczne” i „niesymetryczne”;
- informacja o tym, że „wartościowość niemetalu w tlenku kwasowym jest taka sama, jak w kwasie powstającym z tego tlenku”.

Autorki dość często mylą przyczynę ze skutkiem, np. to nie: „Prąd elektryczny powoduje uporządkowaną wędrówkę jonów”, ale odwrotnie: uporządkowany ruch jonów powoduje przepływ prądu przez elektrolit; albo suma dodatnich i ujemnych ładunków jonów uwalnianych w czasie dysocjacji jest równa zero nie dlatego, że tak wynika z „powyższych równań”, ale z właściwości materii.

Niektóre opisy są zbyt rozwlekłe (np. Rozdział 2.2 *Tworzymy nazwy soli na podstawie ich wzoru sumarycznego i układamy wzory na podstawie nazwy*) lub zawierają powtórzenia (np. opis na s. 21 zawiera ten sam rysunek, który znajduje się na s. 12).

Znaczną część podręcznika stanowią rysunki: są wśród nich takie, które znakomicie ilustrują omawiany problem – dotyczy to zwłaszcza dysocjacji elektrolitycznej wodorotlenków (s. 44) i kwasów (s. 47), jednak oprócz nich jest sporo rysunków zbędnych, które nie tworzą żadnej ‘wartości dodanej’ (np. rysunki na s. 20, 21, 33, 51, 69, 70, 73, 97, 101, 106, 125). Na osobne omówienie zasługują rysunki przedstawiające modele kulkowe: na ogół stanowią dobrą ilustrację omawianych zagadnień, jednak rysując model kulkowy cząsteczki, musimy nadać jej określony kształt i Autorki poza nielicznymi wyjątkami robią to poprawnie, ale bez wyjaśnienia, np. dlaczego model cząsteczki CO_2 jest liniowy, a cząsteczki SO_2 – kątowy (s. 26/27).

Oprócz wymienionych powyżej błędów podręcznik zawiera sporo innych usterek, opisanych dokładnie w ‘Ważniejszych uwagach szczegółowych’. Wszystkie przedstawione argumenty wykluczają rozpatrywanie możliwości nagrodzenia recenzowanego podręcznika.

Ważniejsze uwagi szczegółowe

1) s. 10 – Nazwa ‘wskaźnik pH’ została wprowadzona za wcześnie, bez objaśnienia, co to znaczy.

2) s. 10 – Definicja wodorotlenku jest niedokładna i niepełna.

3) s. 11 – Definicja ‘zasady’ jest dyskusyjna.

4) s. 11 – Ciekawostka o rozpuszczalności amoniaku w tym miejscu jest zbędna.

5) s. 12 – Symbol ‘aq’, podany na s. 11, Autorki objaśniają dopiero na s. 15.

6) s. 12 – W rubryce *Sprawdź się* podano dwa razy to samo pytanie (nr 1 i 3) oraz powtórzono na s. 16 (zad. 1).

7) s. 15 i poprzednie – Pisząc o otrzymywaniu wodorotlenków przez wprowadzenie tlenków metali do wody, Autorki zapominają o tym, że wówczas otrzymuje się roztwory wodne wodorotlenków.

8) s. 15 – Bez wprowadzenia i definicji soli (która jest dopiero w następnym rozdziale) podano reakcję otrzymywania wodorotlenku z soli.

9) s. 16 i s. 43 – W rubryce *Sprawdź się* podano niejasną i budzącą wątpliwości informację, że „wartościowość metalu ustala się na podstawie położenia pierwiastka w układzie okresowym”.

10) s. 16 – Opis jonowej budowy wodorotlenków częściowo dobry, a częściowo zły: b. dobry jest model kulkowy po lewej stronie i dalszy (s. 17) opis jonowej budowy, a zły i zbędny model kulkowy po prawej stronie: wątpliwości budzi układ geometryczny, a rozmiary kulek są źle dobrane (podobnie na stronach następnych); ponadto w *Ciekawostce* należało opisać ‘jon OH’, a nie ‘grupę OH’, która występuje nie w wodorotlenkach, ale w zupełnie innych związkach (np. w alkoholach).

11) s. 16 i następne – Dlaczego wszystkie kulki mają wewnątrz białe kółka?

12) s. 20/21 – Opis doświadczenia zbyt rozwlekły i ilustrowany trzema zbyt dużymi i całkowicie zbędnymi rysunkami.

13) s. 21 – Powtórzenie doświadczenia i rysunku ze s. 12.

14) s. 22/23 – W zadaniu 2 na s. 22 Autorki pytają o wynik doświadczenia opisanego obszernie i ilustrowanego na s. 23.

15) s. 25 – Zadania 1 i 3 są prawie identyczne.

16) s. 25 – Nie wiem, dlaczego Autorki piszą, że podczas spalania siarki powstają „białe dymy”, skoro produktem jest gazowy SO₂.

17) s. 26 i następne – Zastosowanie różnych strzałek w równaniach reakcji jonowych jest dyskusyjne.

18) s. 26 – Brak definicji lub choćby przybliżenia pojęcia ‘słabego kwasu’.

19) s. 26 i 28 – Definicja ‘tlenku kwasowego’ jest błędna.

20) s. 26/27 i strony następne – Autorki rysują modele kulkowe tlenków niemetalu i anionów poprawnie, ale brakuje wyjaśnienia, np. dlaczego model cząsteczki CO_2 jest liniowy, a cząsteczki SO_2 – kątowy?

21) s. 27 – Definicja kwasu nie jest prawdziwą definicją, bo na jej podstawie można by nazwać kwasem każdy związek zawierający w swoim składzie wodór, np. NH_3 lub CH_4 .

22) s. 27 i s. 29 – Nie zawsze wartościowość reszty kwasowej jest równa liczbie atomów wodoru w cząsteczce, np. $\text{H}_2(\text{HPO}_3)$.

23) s. 28 – Ciekawostka na temat budowy cząsteczek P_4 i P_4O_{10} nie bardzo nadaje się do zamieszczenia w tym miejscu; ponadto różnica kolorów pomiędzy atomami tlenu i fosforu powinna być wyraźniejsza.

24) s. 30/31 – Zamiast przykładowych modeli kulkowych, narysowanych bez uzasadnienia geometrii (s. 31), niezrozumiałego przepisu na wyliczanie wartościowości (Przykład 1 na s. 30) i formalnego przepisu rysowania wzorów strukturalnych (Przykład 3 na s. 31) należało wcześniej (a nie na końcu s. 31) opisać ogólną zasadę budowy kwasów tlenowych, w których atomy wodoru połączone są z atomami tlenu, a te z centralnie położonym atomem pierwiastka, tworzącego ten kwas (na ogół niemetalu).

25) s. 31 – Informacja o tym, że „wartościowość niemetalu w tlenku kwasowym jest taka sama, jak w kwasie powstającym z tego tlenku”, należy do kategorii tzw. ‘prawd szkolnych’ (por. uwaga 30).

26) s. 33 – Nie objaśniono określenia ‘właściwości higroskopijne’.

27) s. 33 – Rysunek u dołu strony powinien pokazywać stan początkowy i końcowy procesu zwęglania cukru.

28) s. 34 – Bez wyjaśnienia podano wzór cukru.

29) s. 34 – W *Ciekawostce* podano starą, nieaktualną nazwę kwasu disiarkowego.

30) s. 36/37 – Na s. 36 Autorki piszą, że obecnie kwas azotowy otrzymuje się z tlenku azotu(IV), a na s. 37 – z tlenku azotu(V) (por. uwaga 25).

31) s. 38 – Tabela 3 zawiera dwie nieprawdziwe informacje: (i) anion kwasu siarkowego(IV) ma kształt piramidy o podstawie trójkątnej, a nie trójkąta i (ii) kwas węglowy nie jest ‘cieczą’, ale istnieje tylko w rozcieńczonym roztworze wodnym.

32) s. 39 – Niepotrzebna i nieprecyzyjna jest informacja: „Tlenowe kwasy nieorganiczne są najczęściej cieczami”, gdyż podobnie jak w przypadku innych substancji aktualny stan skupienia zależy od temperatury; należało raczej napisać, że na ogół mają dość niskie temperatury topnienia.

33) s. 40 – Tabela 4 ma niepoprawny tytuł: w związkach binarnych końcówkę -ek lub -ik ma pierwiastek o mniejszej elektroujemności; stąd nazwa ‘wodorek’ odnosi się prawie wyłącznie do połączeń wodoru z metalami.

34) s. 43 – Wbrew twierdzeniom Autorek „obecność wodoru w cząsteczce” nie decyduje o właściwościach kwasowych i o nadawaniu wskaźnikom odpowied-

niej barwy, tylko odwrotnie obecność takich atomów wodoru, które nadają wskaźnikom odpowiednią barwę, wskazuje na właściwości kwasowe.

35) s. 45 – Brak ostrzeżenia o koniecznej ochronie oczu przy pracy z lugami.

36) s. 46 i następne – Dyskusyjna definicja zasad i kwasów, i podział wodorotlenków (s. 53).

37) s. 47 – Opis dysocjacji w *Ciekawostce* nie uwzględnia, że definicja dysocjacji jest szersza, jest to bowiem rozpad związków chemicznych na jony, atomy, rodniki itp.

38) s. 52 – Uwaga o możliwym porażeniu prądem powinna być zamieszczona po wykonaniu doświadczenia z przewodzeniem prądu przez wodę czystą i zanieczyszczoną.

39) s. 52 – Definicja elektrolitów zaczyna się błędnym stwierdzeniem: „Prąd elektryczny powoduje uporządkowaną wędrówkę jonów”, a tymczasem jest odwrotnie: uporządkowany ruch jonów powoduje przepływ prądu przez elektrolit.

40) s. 54 – Geometria anionu azotanowego(III) nie jest liniowa, ale kątowna.

41) s. 54/55 – Podział elektrolitów na mocne i słabe jest dyskusyjny.

42) s. 57 – Brak definicji ‘stężenia jonów’.

43) s. 59 i następne – Wprowadzono pojęcie pH bez próby wyjaśnienia, co to znaczy.

44) s. 62 i następne – Dwutlenku węgla nie zaliczyłabym do gazów tworzących kwaśne deszcze, bo: (i) kwas węglowy jest wypierany z roztworów przez silniejsze kwasy azotu i siarki i (ii) obecność CO_2 w wodach deszczowych zwiększa trwałość skał wapiennych (przesuwa równowagę hydrolizy w stronę CaCO_3), i (iii) obecność CO_2 w wodach deszczowych sprzyja wzrostowi roślin.

45) s. 66 – Zastosowano pozorną, a nieprawdziwą podstawę podziału tlenków na tlenki metali i niemetalu, tymczasem podstawą prawdziwego podziału tlenków (zasadowe, kwasowe, amfoteryczne i obojętne) jest ich reakcja odpowiednio z kwasami i zasadami.

46) s. 73 – *Ciekawostka* na temat azotanów powinna być w dalszej części rozdziału o solach. Nb. pisząc o wpływie nawozów sztucznych na eutrofizację rzek i jezior, nie powinno się pomijać roli fosforanów.

47) s. 73 – Rysunek pokazujący kilka różnobarwnych proszków bez opisu informującego, że są to różne sole – jest bez wartości.

48) s. 74 – Cyjanek potasu stosuje się głównie w galwanizerniach i przy produkcji złota, a nie do trucia gryzoni.

49) s. 74 – Oprócz końcówek -ek sole kwasów beztlenowych mogą mieć też końcówkę -ik (np. węglik); nb. końcówki -ek mają również binarne związki z tlenem (tlenki).

50) s. 75 – Definicja soli obojętnej jest zbędna, a do tego nieprecyzyjna (brakuje słowa ‘tylko’).

51) s. 76 – Węglan sodu nie służy „do usuwania kamienia kotłowego”, tylko do zmiękczenia wody, przez co nie dopuszcza do tworzenia się kamienia kotłowego.

52) s. 76 – Zastosowanie fosforanu(V) wapnia jako nawozu sztucznego lub dodatku do żywności wymaga, aby był rozpuszczalny w wodzie, i warunek ten spełnia diwodorofosforan wapnia.

53) s. 77 – Po oglądnięciu rysunku zamieszczonego na tej stronie uczeń będzie przekonany, że anhydryt ma kolor zielony.

54) s. 77 – W charakterystyce soli brakuje informacji o wysokich temperaturach topnienia.

55) s. 78–86 – Rozdział 2.2. *Tworzymy nazwy soli na podstawie ich wzoru sumarycznego i układamy wzory na podstawie nazwy* pokazuje, jak można skomplikować wyjaśnienie stosunkowo prostych zagadnień.

56) s. 79 i 84 – *Ciekawostki* zawierające informacje o wzorze sumarycznym soli i nazewnictwie nie są wcale ciekawe, a do tego jedna z nich wymienia system Stocka, niestosowany już w nomenklaturze chemicznej.

57) s. 86 – Lepiej nie wprowadzać nazw typu ‘chlorek hydroksocynku’.

58) s. 87 i następne – Termin „dysocjacja jonowa” jest stosowany w spektrometrii mas i oznacza „rozkład jonu na inny jon o mniejszej masie i jedną lub więcej obojętnych cząsteczek” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 92*]. Natomiast „rozpad cząsteczek związku chemicznego na swobodne jony (ujemne i dodatnie), zachodzący w wyniku ich reakcji z cząsteczkami rozpuszczalnika, np. wody” nazywa się „dysocjacją elektrolityczną”.

59) s. 89 – Podział soli na „symetryczne” i „niesymetryczne” nie jest stosowany w chemii i zupełnie niepotrzebnie wprowadzony.

60) s. 89 – Autorki dość często mylą przyczynę ze skutkiem: Suma dodatnich i ujemnych ładunków jonów uwalnianych w czasie dysocjacji jest równa zero nie dlatego, że tak wynika z „powyższych równań”, ale z właściwości materii.

61) s. 91 – Nie sędzę, aby uczniowie mieli wystarczający zasób wiedzy, aby odpowiedzieć na pytanie: „Rozpuszczaniu jakiej substancji towarzyszy wzrost, a jakiej obniżenie temperatury roztworu?”.

62) s. 93 – Pojęcie ‘jony towarzyszące’ nie jest powszechnie używanym terminem.

63) s. 96 – W świetle podanej w książce definicji kwasów i zasad oraz twierdzenia, że „w reakcji zobojętniania biorą udział kationy wodoru i aniony wodorotlenowe” reakcja nierozpuszczalnego w wodzie wodorotlenku z kwasem (np. $\text{Cu}(\text{OH})_2 + 2\text{HCl} = \text{CuCl}_2 + \text{H}_2\text{O}$) nie jest reakcją zobojętniania.

64) s. 96 – Stosowane w przemyśle neutralizatory często służą do neutralizacji trucizn, ścieków i innych odpadów.

65) s. 99 – Indeksy cyfrowe powinny odnosić się do tego samego metalu, np. Cu (metal 1) i CuSO_4 (sól 1).

66) s. 100 – Nie wszystkie „metale mogą reagować z kwasami”.

67) s. 106 i następne – Reakcje jonowe prowadzące do powstania osadu należało opisać w jednym rozdziale zatytułowanym *Reakcje wytrącania (strącania) osadów*; nie ma bowiem żadnych różnic pomiędzy reakcjami opisanymi w rozdziałach 2.7 i 2.8, a nazwa ‘reakcje strąceniowe’ nie jest powszechnie stosowana. A właściwie zamiast 11-stronicowego opisu wystarczyłoby zdanie zamieszczone na końcu rozdziału (Produkty reakcji, w wyniku których powstaje osad, możemy przewidzieć na podstawie tablicy rozpuszczalności wodorotlenków i soli) i kilka przykładów.

68) s. 108 – Twierdzenie, że jony H^+ i NO_3^- nie tworzą cząsteczek HNO_3 , jest nieścisłe.

69) s. 110 – ‘Pył’ odnosi się do zawiesiny ciała stałego w gazie, a nie do osadu na innym ciele stałym.

70) s. 114 – Metody otrzymywania soli są za bardzo sformalizowane (zwłaszcza przypisanie poszczególnym metodom określonych numerów).

71) s. 120 – Zdanie: „Większość soli pod wpływem wody rozpada się na kationy metali i aniony reszt kwasowych” jest prawdziwe, ale nie wprowadza ucznia w istotę problemu; należało raczej napisać: Sole są zbudowane z kationów metali i anionów reszt kwasowych; można je podzielić na rozpuszczalne i nierozpuszczalne w wodzie.

72) s. 127 – Pytanie o nazwisko uczonego, o którym pisze się kilkanaście wierszy wcześniej, jest żenujące.

73) s. 135 i 136 – Układy okresowe bardzo starannie i aktualnie przedstawione; razi tylko podanie bez wyjaśnienia pierwiastka 114 (Uuq), który nie został jeszcze zatwierdzony przez odpowiednią Komisję IUPAC.

Recenzja podręcznika

Chemia dla gimnazjalistów, część I, autorstwa Krzysztofa Pazdry i Marii Torbickiej (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2010, nr dopuszczenia 72/1/2009)¹

Recenzowany podręcznik został dopuszczony do nauczania chemii w gimnazjum – zgodnie z nową podstawą programową, obowiązującą od września 2009 roku – na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. Tadeusza Krygowskiego, mgr Haliny Piankowskiej oraz dr Jolanty Fiszbak.

Podręcznik liczy 182 strony i zawiera: spis treści, krótkie omówienie organizacji podręcznika, 4 rozdziały zatytułowane kolejno: *Substancje chemiczne i ich przemiany*, *Atomy i cząsteczki*, *Roztwory wodne*, *Reakcje chemiczne*, skorowidz oraz dwa spisy: *Pierwiastki w kolejności alfabetycznej symboli* i *Pierwiastki w kolejności alfabetycznej nazw polskich*. Ponadto na wewnętrznych stronach okładki znajdują się 2 układy okresowe, na jednym z nich dla każdego pierwiastka umieszczono datę jego odkrycia, na drugim wielkość promienia atomowego.

Każdy rozdział składa się z tematów podstawowych, zgodnych z podstawą programową, oraz tematów uzupełniających, których realizację pozostawiają Autorzy uznaniu nauczyciela. Tematy uzupełniające stanowią znaczną część (około 30%) podręcznika, niektóre z nich omawiane są w szkołach ponadgimnazjalnych, np. szybkość reakcji, mechanizm działania katalizatora, obliczenia efektów energetycznych reakcji na podstawie energii wiązań. Tematy uzupełniające nie są, niestety, wyraźnie graficznie wyróżnione, co znacznie utrudnia uczniowi korzystanie z podręcznika.

W poszczególnych paragrafach zamieszczone są również aneksy, których realizację z kolei Autorzy pozostawiają decyzji ucznia. Aneksy te, w liczbie 93, podzielone są w zależności od treści na 8 grup. Moim zdaniem aneksy zatytułowane: grafy pojęciowe, obliczenia chemiczne, nazwy substancji, a dotyczące tematów podstawowych, winny być omawiane obowiązkowo. Zawierają one bowiem

¹ Por. z recenzją cz. II, s. 227 i cz. III, s. 235 tego podręcznika.

graficzne uporządkowanie pojęć, reguły nazewnictwa substancji chemicznych, jak i przykłady zadań z rozwiązaniami.

Aneksy poświęcone twórcom chemii zawierają ciekawe informacje o życiu i osiągnięciach naukowych wybitnych chemików, natomiast niektóre anegdoty stanowią wątpliwe uatrakcyjnienie podręcznika.

Na wyróżnienie zasługują interesujące i dobrze opisane doświadczenia chemiczne (w liczbie 49), które dodatkowo zostały sfilmowane i dołączone do podręcznika na płycie DVD. Szkoda, że w części wstępnej podręcznika nie omówiono podstawowego szkła i sprzętu laboratoryjnego, piktogramów umieszczanych na etykietach odczynników chemicznych oraz zasad bezpieczeństwa obowiązujących przy wykonywaniu doświadczeń.

Szata graficzna podręcznika jest bardzo staranna. Poszczególne zagadnienia ilustrowane są wieloma tabelami, rysunkami i modelami. Brak natomiast w podręczniku zalecanej bibliografii czy też odniesień do informacji dostępnych w internecie, a przecież umiejętność wykorzystania technologii informacyjnej jest jednym z celów kształcenia zgodnie z nową podstawą programową.

Za poważną wadę podręcznika uważam poświęcenie zbyt dużej uwagi atomistyczno-cząsteczkowej teorii Daltona. Uczeń przez cały rok nauki chemii nie poznaje budowy atomu, nie zna takich pojęć, jak: liczba atomowa, liczba masowa, elektrony walencyjne, a pierwiastek definiuje jako zbiór „określonych atomów”. Zatem nie rozumie i nie umie praktycznie korzystać z układu okresowego pierwiastków. Prowadzi to do przyswajania wiedzy na drodze pamięciowej. Zagadnienia te nie są trudne merytorycznie i każdy uczeń pierwszej klasy gimnazjalnej jest w stanie je opanować, dlatego moim zdaniem powinny one znaleźć się już w rozdziale 2 pierwszej części podręcznika, a nie dopiero w rozdziale 8 części drugiej. W konsekwencji wymaga to przeredagowania kolejnych paragrafów, w szczególności dotyczących opisu układu okresowego pierwiastków i tworzenia wiązań chemicznych.

Reasumując, recenzowany podręcznik nie spełnia kryteriów uprawniających do wyróżnienia go przez Komisję Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych.

Kilka uwag szczegółowych

1) s. 52 – Nieprecyzyjne zdanie: „Wprowadzony do atmosfery dwutlenek siarki rozpuszcza się w wodzie podczas opadów, w ten sposób powstają tzw. kwaśne deszcze...” – zamiast rozpuszcza się, powinno być: reaguje z wodą.

2) s. 18 i s. 117 – Zawierają aneksy dotyczące zmiany gęstości i objętości wody w zakresie 0–100°C – wystarczy tylko jeden z tych aneksów i powinien znaleźć się dopiero po omówieniu struktury elektronowej cząsteczki wody.

3) s. 55 – Zgodnie z zaleceniem IUPAC tylko substraty nazywamy reagentami.

4) s. 56 – Zbyt uproszczone stwierdzenie: „Reakcja redukcji (odtleniania) polega na odebraniu tlenu jednej substancji przez drugą substancję”.

5) s. 64 – Reakcja miedzi z siarką, prowadząca do utworzenia Cu_2S , to nie przykład tworzenia cząsteczki typu AB_2 , tylko A_2B .

6) s. 81 i inne – Błędne użycie litery M do oznaczenia masy cząsteczkowej, podczas gdy jest ona powszechnie stosowana do oznaczenia masy molowej.

7) s. 81 i inne – Błędne użycie litery A do oznaczenia masy atomowej, podczas gdy jest ona powszechnie stosowana do oznaczenia liczby masowej.

Recenzja podręcznika dla uczniów gimnazjum

pt. *Chemia dla gimnazjalistów*, część II, autorstwa Krzysztofa M. Pazdry i Marii Torbickiej (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, nr dopuszczenia 72/2/2009)¹

Uwagi ogólne

Lektura podręcznika K. Pazdry i M. Torbickiej nasuwa kilka ogólnych spostrzeżeń. Aby uczniowie otrzymywali spójną wiedzę na odpowiednim poziomie, Autorzy podręcznika powinni ściśle dostosować się do wymagań podstaw programowych, a Autorzy podstaw muszą ułożyć je w taki sposób, aby ta wiedza była rzetelna i mogła być odpowiednio wyjaśniona i uzasadniona. Niestety, w przypadku recenzowanego podręcznika wątpliwości budzą wyniki działań obu tych zespołów. Do ważniejszych problemów zaliczam:

1. Dobór odpowiedniego poziomu podręcznika

Nie ulega wątpliwości, że recenzowany podręcznik pisali Autorzy z dobrym przygotowaniem i dużym doświadczeniem w zakresie prezentowanych zagadnień, którzy mają opracowane opisy różnych działów chemii na podstawowym i rozszerzonym poziomie gimnazjalnym oraz licealnym i w zależności od przeznaczenia podręcznika i zmieniających się podstaw programowych układają z nich przygotowywany podręcznik. Jednak taka metoda może prowadzić do powstania podręcznika niedostosowanego do aktualnego poziomu ucznia; tak też jest w przypadku recenzowanego podręcznika – zawarty w nim zakres wiedzy jest za mały do celów kształcenia licealnego, ale przekracza znacznie poziom gimnazjalny (zwłaszcza zbyt rozbudowane są rozdziały 8 i 9).

¹ Por. z recenzją cz. I, s. 223 i cz. III, s. 235 tego podręcznika.

2. Dostosowanie podręcznika do aktualnych podstaw programowych

Podobnie jak inne dziedziny nauki, chemia rozwija się bardzo szybko, zmienia się też podejście do metod nauczania i sposoby opisu różnych zjawisk, a Autorzy podstaw programowych i podręczników szkolnych pierwsi powinni te zmiany zauważać i wprowadzać do programów szkolnych. Autorzy recenzowanego podręcznika dostrzegają nowe tendencje i starają się dokonywać zmian w poprzednio przygotowanych tekstach. Jednak utrudniają im to źle sformułowane podstawy programowe, co uniemożliwia wyjaśnienie przyczyn obserwowanych zjawisk. Do ważniejszych błędów zaliczam:

- **Definicje kwasów i zasad:** z niewiadomych przyczyn Autorzy podstaw programowych spośród kilku definicji kwasów i zasad wybrali najstarszą, pochodzącą z przełomu XIX i XX wieku teorię Arrheniusa, według której kwasami są substancje o cząsteczkach dysocjujących z odszczepieniem jonów wodorowych, a zasadami substancje o cząsteczkach dysocjujących z odszczepieniem jonów wodorotlenowych; dodatkowo do zasad zaliczyli tylko wodorotlenki rozpuszczalne w wodzie, natomiast kwasami, zgodnie z podstawą programową, mogą też być substancje nierozpuszczalne w wodzie (np. kwas stearynowy lub kwasy krzemowe). W konsekwencji opisy kwasów i zasad, właściwości kwasowych i zasadowych (np. soli ulegających hydrolizie) w podręczniku są bezładne i niejasne; między innymi Autorzy nie potrafią uzasadnić, dlaczego trudno rozpuszczalny wodorotlenek, np. miedzi(II), nie jest zasadą, chociaż z kwasem reaguje w ten sam sposób, jak zasada sodowa. Należy dodać, że podział na zasady i wodorotlenki jest też niezgodny z zaleceniami IUPAC, dotyczącymi nomenklatury związków chemicznych (por. *Nomenklatura chemii nieorganicznej, zalecenia IUPAC 1990*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 1–13).

- **Brak pojęcia elektroujemności,** który nie tylko utrudnia opis kwasów i zasad, ale również uniemożliwia logiczne wyjaśnienie przyczyn powstawania wiązań jonowych, kowalencyjnych lub spolaryzowanych. Bez wprowadzenia tego pojęcia Autorzy podręcznika mają problemy z wyjaśnieniem, np. dlaczego HCl ulega dysocjacji i jest kwasem, a NH_3 i CH_4 nie ulegają takiej dysocjacji, ale NH_3 ma właściwości zasadowe, zaś CH_4 nie jest ani kwasem, ani zasadą.

3. Wprowadzanie nowych zasad nomenklatury chemicznej i definicji

Autorzy recenzowanego podręcznika piszą o wprowadzeniu nowej nomenklatury chemicznej (wprowadzonej przez IUPAC 21 lat temu) i nawet się do niej na ogół stosują, ale nie rozumieją przyczyny dokonanych zmian i to powoduje, że informacja o tej zmianie podana jest tak, jakby wprowadzała niepotrzebne zamieszanie do języka chemicznego (p. s. 49), a nie była logicznie uzasadnionym uporządkowaniem i ujednoliceniem nazewnictwa chemicznego, opartym na składzie i budowie substancji. Ten brak zrozumienia powoduje niespójność opisów w różnych częściach podręcznika, takich jak np.:

- Nielogiczny podział związków nieorganicznych na kwasy (podstawa podziału: właściwości) i wodorotlenki (podstawa podziału: skład) (Rozdział 6 i następne).
- Niepoprawna nazwa kwasów beztlenowych (np. zamiast wodorek chloru powinno być chlorek wodoru lub chlorowódór) (s. 57 i następne).
- Niedokładne wzory soli (s. 78/79) i kationów (s. 127).

4. Stosowanie definicji określonych przez międzynarodowe gremia (IUPAC)

- **Układ okresowy** opisany przez Autorów odbiega od nowoczesnej formy, zalecanej przez IUPAC (s. 17–20 i następne). Dotyczy to: definicji (jest to tablica wszystkich pierwiastków uszeregowanych w kolumny i szeregi), podziału pierwiastków na metale, niemetale i półmetale, włączenia wodoru do grupy pierwszej, podziału na metale lekkie i ciężkie, regułek określających wartościowość.

- Pisząc o roztworach elektrolitów, Autorzy stosują termin „**dysocjacja jonowa**” zamiast poprawnego terminu „dysocjacja elektrolityczna”. Dysocjacja to rozpad cząsteczek związków chemicznych na jony, atomy, rodniki itp. (czyli rozpad homolityczny lub heterolityczny), natomiast dysocjacja elektrolityczna to heterolityczny rozpad związku chemicznego na swobodne jony (ujemne i dodatnie), zachodzący w wyniku oddziaływania z cząsteczkami rozpuszczalnika, np. wody. Termin „dysocjacja jonowa” pozornie oddaje sens tego procesu, jednak jest to termin od dawna używany w spektrometrii mas w innym znaczeniu i oznacza „rozkład jonu na inny jon o mniejszej masie i jedną lub więcej obojętnych cząsteczek” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 92*].

- Definicja **reagenta** jest niezgodna z definicją zalecaną przez IUPAC (por. *Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 414*).

5. Powtarzanie poprzednio opisanego materiału i pamięciowe uczenie się przedmiotu

Chociaż Autorzy piszą o tym, że uczenie chemii nie polega na pamięciowym opanowaniu wiedzy (s. 47), to około 25% objętości książki przeznaczone jest na powtarzanie już opisanego materiału (40 pierwszych stron podręcznika zawiera powtórzenie materiału z poprzedniej części + 8 stron podsumowania poszczególnych rozdziałów); w treści znajdujemy też wiele zbędnych wzorów (np. s. 25, 27, 50) i regułek (np. reguła krzyżowa (s. 14 i następne), określanie wartościowości na podstawie układu okresowego (s. 18)).

6. Uogólnienia i uproszczenia

- **Uogólnienie** wniosków wyciągniętych z poszczególnych faktów kusi wielu Autorów podręczników, ale musi być dokonywane z dużą ostrożnością. Także i w tym podręczniku znajdujemy takie nieudane niestety próby, jak np.:

stwierdzenie, że „Analogicznie do sodu przebiegają reakcje innych metali lekkich z wodą” (nieprawda, bo np. beryl nie reaguje z wodą, s. 70, 74);

nieoparty na logicznej zasadzie podział związków nieorganicznych (s. 82); twierdzenie, że kryształy kowalencyjne są praktycznie nierozpuszczalne (np. cukier rozpuszcza się w wodzie, s. 132).

• **Uproszczenie** nie może prowadzić do wytwarzania nieprawdziwej wiedzy: jak np. modele i wzory „cząsteczek” związków jonowych (s. 10, 13, 37, 66); nie jest też prawdą zdanie: „Masa jest niepowtarzalną cechą pierwiastka” (s. 17 i 22), które stwarza błędne przekonanie, że masa atomu jest jego atrybutem, a przecież istnieją izotopy różnych pierwiastków o tej samej liczbie masowej (np. o liczbie masowej 40 znane są izotopy argonu, potasu i wapnia).

Oprócz wymienionych powyżej zastrzeżeń i wątpliwości podręcznik zawiera sporo innych usterek i błędów, opisanych dokładnie w ‘Ważniejszych uwagach szczegółowych’. Wszystkie przedstawione argumenty wykluczają rozpatrywanie możliwości nagrodzenia recenzowanego podręcznika.

Ważniejsze uwagi szczegółowe

1) s. 10 – Modelowe przedstawienie reakcji pomiędzy tlenem i magnezem jest obciążone poważnym błędem: o ile rozmiary kulek substratów są mniej więcej proporcjonalne do promieni reagujących atomów (Mg 145 pm, O 73 pm), o tyle wiązania jonowe w powstającym tlenku magnezu sprawiają, że rozmiary jonów produktów istotnie różnią się od rozmiarów atomów w substratach, a mianowicie kation Mg^{2+} (86 pm) jest blisko 2 razy mniejszy od promienia anionu O^{2-} (126 pm).

2) s. 12 – Definicja cząsteczki jest niepełna, a przez to niepoprawna: cząsteczka to jest nie tylko „najmniejsza porcja związku chemicznego”, ale również może być „najmniejszą porcją substancji prostej (np. H_2 , N_2)”.

3) s. 13 i następne – „Strukturalny” wzór siarczku glinu jest niepoprawny, gdyż związek nie tworzy cząsteczek Al_2S_3 , a „kolejność i sposób wiązania się atomów” są zupełnie inne niż pokazane na rysunku (wiązanie jonowe).

4) s. 14 i następne – **Definicja wartościowości jest błędna**: „Wartościowość to nie jest „liczba wiązań chemicznych, jakie tworzy atom danego pierwiastka”, ale jest to „liczba wiązań, jakie tworzy atom danego pierwiastka z atomami innych pierwiastków”; np. w H_2O_2 wg definicji Autorów wartościowość tlenu byłaby II, a w rzeczywistości wynosi I.

5) s. 15 – Objaśnienia i komentarz do hasła *Symbol chemiczny pierwiastka* są nieścisłe: pierwotne nazwy pierwiastków najpierw były w języku łacińskim, a później w angielskim, ponadto oprócz symboli jedno i dwuliterowych mogą być też trzyliterowe dla nazw systematycznych pierwiastków nieuznanych jeszcze za odkryte: np. Uuo.

6) s. 15 – Opis równania chemicznego zawierający stwierdzenie: „lewą stronę od prawej rozgranicza strzałka” jest nieścisły.

7) s. 17 i 22 – Nie jest prawdziwe zdanie: „Nie ma dwóch pierwiastków o tej samej masie atomowej”; oraz twierdzenie: „Masa atomowa jest niepowtarzalną cechą pierwiastka”.

8) s. 21 – Nieścisła jest definicja związku chemicznego.

9) s. 25 i 27 – Zbędne jest powielanie wzorów na wyliczenie stężenia procentowego.

10) s. 26 – W definicjach roztworu nasyconego i nienasyconego brakuje wzmianki o tym, że odnoszą się do określonej temperatury.

11) s. 30 – Twierdzenie: „Atom waży tyle samo przed reakcją, co po reakcji” nie jest słuszne w przypadku reakcji jądrowych; toteż należało napisać, że chodzi o reakcję chemiczną.

12) s. 30 – Nie jest prawdziwe zdanie: „ilość jednego reagenta określa ilości wszystkich pozostałych”, gdyż przy niedomiarze innego reagenta może pozostać nadmiar wymienionego przez Autorów „jednego reagenta” albo powstanie inny produkt; należało napisać, że chodzi o „ilość **przereagowanego** jednego z substratów” lub „powstałego produktu”.

13) s. 31 – Definicja reagenta jest niezgodna z definicją zalecaną przez IUPAC.

14) s. 33 – Zdanie: „Tlenki to związki chemiczne dowolnego pierwiastka z tlenem” jest niepoprawne, powinno brzmieć: „Tlenkami nazywamy wszystkie **binarne** związki z tlenem, z wyjątkiem związków z fluorem, które nazywamy fluorkami”.

15) s. 36 i następne – Wzór tlenku fosforu(V) jest P_4O_{10} , a nie P_2O_5 .

16) s. 37 – Zarówno ‘wzór strukturalny’ i model cząsteczki, jak i stwierdzenie, że „odmiany krystalograficzne ditlenku krzemu różnią się sposobem ułożenia drobin” są błędne.

17) s. 38 – Określenia „niższy i wyższy tlenek” są niestosowane i zbędne.

18) s. 39 i następne – Rozdział 6 powinien być zatytułowany *Kwasy i zasady*, a w jego treści powinno się rozróżnić skład związku i jego właściwości.

19) s. 42 – Nie jest prawdą, że „cząsteczki P_2O_5 łączą się w dimer o składzie P_4O_{10} ”, bo dimer (brak definicji) to jest cząsteczka utworzona w wyniku połączenia się 2 takich samych cząsteczek prostych (monomerów); tymczasem cząsteczka P_2O_5 nie istnieje.

20) s. 43 – Na pytanie: „Czy potrafisz **wyjaśnić** budowę cząsteczki kwasu fosforowego?” uczeń na pewno nie potrafi odpowiedzieć; może lepiej zapytać: „Czy potrafisz **opisać** budowę cząsteczki kwasu fosforowego?”.

21) s. 44 – Nie jest prawdą, że centrum cząsteczki kwasu tlenowego zawsze jest atom niemetalu, np. H_2CrO_4 , $HMnO_4$.

22) s. 51 i następne – Błędna definicja wodorków.

23) s. 52 – Brak szczegółowego opisu wykonania doświadczenia 6.5.

- 24) s. 58, 59, 83 – Zawierają reklamę konkretnych firm.
- 25) s. 60/61 – Aneks 6/11 jest zbędny.
- 26) s. 61 – Nie wszystkie wymienione przez Autorów tlenki są gazami w temperaturze pokojowej: SO_3 łączy się w większe cząsteczki i jest ciałem stałym.
- 27) s. 65 – Pytanie 3 nie mieści się w zakresie chemii.
- 28) s. 66 i następne – Wzory strukturalne i modele ‘cząsteczek’ tlenku i wodorotlenku wapnia i magnezu są błędne.
- 29) s. 76 i 80 – Brak objaśnienia czynności i rysunku w doświadczeniach 7.1 i 7.2.
- 30) s. 77 – Co oznacza litera d , która dla różnych soli przybiera wartości 1, 2 lub 3?
- 31) s. 82 – Podział związków nieorganicznych jest niepoprawny.
- 32) s. 101 – Podawanie wzoru chemicznego krzemianu sodu jest na poziomie gimnazjalnym zbędne, ale podawanie błędnego wzoru jest niedopuszczalne: krzemian sodu w wodnym roztworze nie ma wzoru Na_2SiO_3 , tylko Na_4SiO_4 .
- 33) s. 105 – Zamiast „chłonność wody” powinno być „chłonność gleby”.
- 34) s. 119 i następne – Zamiast elektrony niewalencyjne powinno być elektrony powłok wewnętrznych.
- 35) s. 131 – Na jakiej podstawie Autorzy podają hipotetyczną temperaturę wrzenia wody nietworzącej asocjatów? Z ekstrapolacji wykresu pokazującego zależność temperatury wrzenia od masy cząsteczkowej związków wodoru z tlenowcami, typu H_2X , dla wody wypada wartość poniżej 0°C .
- 36) s. 139 – Wbrew twierdzeniu zawartemu w podpisie pod rysunkiem 8.9 przedstawione wersje układu okresowego zawierają nie tylko pierwiastki występujące na Ziemi (technet i promet otrzymywane są sztucznie).
- 37) s. 140 – Uznanych przez IUPAC pierwiastków okresu siódmego jest obecnie 26 (nie 31).
- 38) s. 144 i 147 – Niepotrzebnie Autorzy wprowadzają pojęcie konfiguracji elektronowej, ale jeśli je wprowadzili – to powinni poprawnie zdefiniować.
- 39) s. 150 – Zdanie: „Pierwiastków ‘czystych’ (nie izotopowych) jest 22, np. fluor, sód i glin” jest za daleko posuniętym uproszczeniem; prawdą jest, że te pierwiastki zawierają tylko jeden trwały izotop, ale w przyrodzie mogą im towarzyszyć izotopy promieniotwórcze, np. produkowane w atmosferze przez promieniowanie kosmiczne ^{22}Na lub ^{26}Al .
- 40) s. 151 – Nie zawsze w wyniku rozpadu nietrwałych jąder powstają „dwie części – duża i mała”.
- 41) s. 159 – Promieniowanie jądrowe nie jest tożsame z promieniowaniem jonizującym (które wprowadzono bez zdefiniowania).
- 42) s. 160 – Nie można pisać: „na przykład dla radonu okres półrozpadu wynosi 4 dni”, bo taki czas połowicznego rozpadu ma tylko jeden z izotopów radonu (^{222}Rn).

43) s. 166 – Zamiast ‘ekaradon’ należało napisać ‘ununokt’.

44) s. 174 – Raczej należało pisać o ‘bombie atomowej’, a nie ‘bombie jądrowej’.

45) s. 175 – Spośród pierwiastków o liczbach atomowych 1–92 na Ziemi nie występują technet ($Z=43$) i promet ($Z=61$).

46) s. 175 – Zdanie: „promieniowanie jądrowe może przechodzić przez materię i **dlatego** jest szkodliwe dla żywych organizmów” tworzy fałszywy pogląd na przyczynę szkodliwości tego promieniowania.

47) s. 181 i strony następne – Termin ‘dysocjacja jonowa’ nie jest synonimem terminu ‘dysocjacja elektrolityczna’.

48) s. 182 – Podana przez Autorów definicja kwasu obejmuje też sole mocnych kwasów i słabych zasad.

49) s. 188 – Zamiast określenia „etapowa dysocjacja kwasów” należy stosować termin ‘wielostopniowa dysocjacja kwasów’.

50) s. 188 – Aby poprawnie odpowiedzieć na pytanie: „Których jonów jest najwięcej w roztworze NaH_2PO_4 ?”, trzeba znać stałe dysocjacji jonów H_2PO_4^- i HPO_4^{2-} .

51) s. 195 – Wodorowęglany nie występują w postaci ziół, ale w roztworach powstających ze skał węglanowych działaniem wody i rozpuszczonego w niej CO_2 , np: $\text{CaCO}_3 + \text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{Ca}(\text{HCO}_3)_2$.

52) s. 195 – Określenie ‘desaturacja’ nie jest powszechnie używane.

Recenzja podręcznika

autorstwa Krzysztofa M. Pazdry i Marii Torbickiej pt. *Chemia dla gimnazjalistów. Podręcznik. Część III* (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Sp. z o.o., wydanie V – zmienione, Warszawa 2010, nr dopuszczenia: 72/3/2009)¹

Podręcznik jest obszerny, liczy 248 stron, zawiera skorowidz oraz na wewnętrznych okładkach dwa układy okresowe: jeden tradycyjny, uwzględniający liczby atomowe i skład izotopowy pierwiastków i drugi – obrazujący konfigurację elektronową oraz promień atomowy poszczególnych pierwiastków wraz z jego wizualizacją. Podręcznik składa się z pięciu rozdziałów numerowanych jednolicie w kolejnych tomach, stąd część trzecia zawiera następujące rozdziały:

rozdział 10. *Powtórzenie* (materiału z dwóch poprzednich części, 77 stron),

rozdział 11. *Pierwiastki chemiczne* (52 strony),

rozdział 12. *Związki węgla z wodorem* (34 strony),

rozdział 13. *Pochodne węglowodorów* (46 stron),

rozdział 14. *Kompendium chemii gimnazjalnej*, podsumowujące kolejno informacje o właściwościach substancji, substancjach w przyrodzie, mieszaninach, reakcjach chemicznych oraz chemii w ochronie środowiska (32 strony).

We wstępie Autorzy sugerują, że przedstawione w podręczniku treści zostały podzielone na tematy podstawowe i uzupełniające, jednak nie zostało to wyraźnie oddzielone. Co prawda barwna szata graficzna, wzbogacona o piktogramy, zawiera 40 aneksów podzielonych na 8 grup, kompilujących różnorodne informacje dodatkowe, np. wiedzę o substancjach, anegdoty, życiorysy słynnych chemików i ich osiągnięcia, ale nie są to jedyne uzupełniające wiadomości. Tak więc bez sugestii nauczyciela uczeń może się w bardzo obszernym materiale zagubić, a dodane przez Autorów ostrzeżenia *Tego nie trzeba zapamiętywać* nie tylko implikują, że cała reszta powinna zostać wyuczona na pamięć, ale brzmią nieco śmiesznie.

Dużym plusem podręcznika jest spora ilość interesujących doświadczeń, które odpowiednio ilustrują omawiany materiał. Do podręcznika dołączona jest

¹ Por. z recenzją cz. I, s. 223 i cz. II, s. 227 tego podręcznika.

także płyta CD z bardzo umiejętnie zrealizowanymi doświadczeniami, co bardzo wzbogaca podręcznik. Szkoda tylko, że Autorzy zbyt mało uwagi poświęcili sprawom bezpieczeństwa w laboratorium chemicznym. Na zdjęciach z przeprowadzonych doświadczeń widać osoby, które wykonują je bez okularów ochronnych czy rękawic. Pierwsza i jedyna wzmianka o okularach ochronnych przy kontakcie z kwasami znajduje się na s. 69. Sporadycznie też zamieszczone są uwagi czy ostrzeżenia o palności czy też toksyczności niektórych odczynników. Ostrzeżenie o „piekielnie” kwaśnych kwasach (s. 60) także jest z pogranicza czarnego humoru i wcale nie byłabym pewna, czy wielokrotne podkreślanie kwaśnego smaku kwasów nie spowoduje uczniów do eksperymentalnego sprawdzenia tego faktu. Szkoda też, że podręcznik nie zawiera sugestii dla uczniów co do wyciągania wniosków z doświadczeń, co wyraźnie zaleca podstawa programowa. Najwidoczniej Autorzy pozostawili to inwencji nauczyciela.

Zaletą podręcznika są liczne powtórzenia – „*repetitio est mater studiorum*”, które jednak można uznać także za czynnik zwiększający objętość książki i niesprzysługujący jasności wykładu. Podręcznik napisany jest z zastosowaniem tego samego schematu w poszczególnych paragrafach – jednak jest bardzo nierówny. Najlepsze są rozdziały opisowe, czyli ten dotyczący pierwiastków (rozdział 11) oraz kompendium wiedzy kończące podręcznik (rozdział 14). Interesująco brzmią także fragmenty na temat fermentacji i rektyfikacji (s. 195), amin (s. 197), związków między chemią a biologią (s. 200) czy też rozdział o lekach, truciznach i narkotykach (s. 201–206). Natomiast rozdział 1 czyta się bardzo trudno, jest niejasny, zbyt wiele tu uproszczeń i niedopowiedzeń. Razi też, wielokrotnie powtarzane w podręczniku, zbyt późne wprowadzanie pewnych definicji oraz pojęć lub używanie pojęć zapewne niezbyt łatwych dla ucznia gimnazjum (np. na s. 24: atomy → elektroodpyętne zestawy jonów). Przykładem tego może być wyjaśnienie wiązań chemicznych kowalencyjnych i jonowych na s. 24 i 25. Schematyczne ich przedstawienie na rysunkach doskonale je tłumaczy i od tego należałoby zacząć, a może nawet na tym poprzestać. Niezrozumiałe wydaje się też umieszczenie budowy atomu (s. 27/28) na końcu paragrafu, podczas gdy są to wiadomości podstawowe i należało je omówić wcześniej. Moim zdaniem, wprowadzenie pojęcia drobiny jest niepotrzebne, pojęcie to gubi z pola widzenia rzeczy istotne. Takie zbędne informacje, do których np. zaliczam definicję trójwartościowej reszty węglowodorowej gliceryny (s. 186) czy też wprowadzenie reszty aminokwasowej (s. 198), zamiast poprawiać jasność wypowiedzi, jedynie je rozcieńczają. Dążność do usystematyzowania pewnych spraw niestety rozmija się ze współczesnym rozumieniem chemii. Klasycznym tego przykładem jest podział związków organicznych, wprowadzony na s. 209. Kosztem niewielkich zmian w schemacie można było pokazać, że sole kwasów karboksylowych są ich pochodnymi, a estry są wynikiem reakcji kwasów z alkoholami.

Klasyfikacja reakcji (s. 48–53) uwzględniająca typy i grupy reakcji raczej wprowadza chaos niż uporządkowanie. Wspomniane są tu reakcje katalityczne,

które w chemii, zwłaszcza przemysłowej, mają niezwykle znaczenie, a niestety brak o tym wzmianek w dalszej części podręcznika, nawet przy omawianiu produkcji np. amoniaku czy kwasu azotowego(V). Jedynie przy omawianiu produkcji kwasu siarkowego(VI) znajduje się informacja o katalitycznym utlenianiu ditlenku siarki do tritlenku siarki. Kataliza została także wymieniona przy krakingu (s. 162). Umieszczanie definicji pewnych pojęć zbyt późno powtarza się, jak wspomniano, w podręczniku wielokrotnie, czego kolejnym przykładem jest izomeria zdefiniowana na s. 148. O ileż prostsze byłoby omawianie budowy związków organicznych, gdyby to pojęcie zostało zdefiniowane wcześniej. Dziwna kolejność dotyczy także całych rozdziałów. Dlaczego np. pierwiastki chemiczne są omawiane dopiero w rozdziale 11, podczas gdy ich związki (kwasy, wodorotlenki i sole) już w części II podręcznika?

W podręczniku znalazło się bardzo wiele uproszczeń, co przy wstępnym opisywaniu zagadnień chemicznych wydaje się uprawnione, ale w pewnych granicach. Uproszczenia te nie mogą wypaczać rzeczywistości, a tak się niejednokrotnie dzieje. I tak np. cukry i białka nie są polimerami, a polikondensatami, węglowodory nienasycone to nie tylko terminalne alkeny i alkiny (nawiasem mówiąc, ich nazwy też nie są pełne), co uwidoczniło się w tabelach 12.2 i 12.3 na s. 142; jaskrawym tego przykładem jest szereg związków naturalnych z tabeli 12.4 na sąsiedniej stronie, które nie tylko zawierają wiązania podwójne w różnych miejscach, lecz także są węglowodorami rozgałęzionymi, a o tym dotychczas nie było wzmianki. Schematyczne przedstawienie cukrów czy białek wydaje się zabiegiem ciekawym, wiedzie jednak także do uproszczeń. Nie wszystkie polisacharydy zawierają połączenia 1,4-glikozydowe, a celuloza i skrobia różnią się nie tylko wielkością cząsteczki (s. 192), lecz także możliwością rozgałęzień łańcucha złożonego z reszt glikozy. Reszty aminokwasowe przedstawione rysunkiem na s. 197 sugerują istnienie wyłącznie α -aminokwasów, co także jest dużym uproszczeniem.

Podręcznik ma interesującą szatę graficzną, dobre wykorzystanie barw i ciekawe zdjęcia (choć np. w dzisiejszej dobie aparaturę destylacyjną łączy się nie za pomocą korków, jak to pokazuje zdjęcie na s. 159, a szlifów szklanych). Niestety, strona graficzna nie zawsze jest udana – w kilku nagłówkach przesunięte są nakładające się kolory (np. na s. 132 i 141), a portrety twórców chemii w aneksach raczej odstrasza. Język podręcznika, na ogół poprawny, miejscami jest archaiczny (kto dziś używa pojęcia „rozdrobnienie drobinowe” na s. 230?) lub niejasny (np. „przyłączanie do wiązania podwójnego powoduje zmniejszenie krotności do wiązania pojedynczego” na s. 147).

Zasadniczym pytaniem, które stawiam, czytając podręcznik, jest pytanie o nowoczesność. Podręcznik ten czynił takie nadzieje, wprowadzając np. liczne modele cząsteczek czy wzory elektronowe, uwzględniające elektrony niewiążące (s. 26 i 27). Nie zostało to jednak w pełni wykorzystane. Dotyczy to nie tylko chemii organicznej (żadna z reakcji organicznych nie uwzględnia wolnych par

elektronowych), lecz także chemii nieorganicznej. I tak np. roztworzenie metali szlachetnych w kwasach (s. 123/124) omówione jest bez utleniania/redukcji, choć na s. 124 podane jest równanie redukcji miedzi na katodzie. Co w takiej sytuacji pozostaje uczniowi? – tylko nauka pamięciowa. Przy wielu zaletach książki, jakimi są np. bardzo dobrze dobrane i raczej trudne zadania z cyklu *Propozycja dla ambitnych*, Autorzy zatrzymali się, niestety, w pół drogi. Brakowało mi także w całym podręczniku entuzjazmu do chemii, próby podkreślenia, jakie są jej osiągnięcia i tendencje rozwojowe.

Z obowiązku recenzenta wymienię jeszcze kilka uwag szczegółowych, w kolejności ich pojawiania się w tekście.

s. 15 – Sformułowanie: „na podstawie każdej tablicy Mendelejewa” jest niezręczne, bowiem istnieje jeden układ okresowy.

s. 26 – Przesunięcie jednego elektronu powinno być zaznaczane strzałką z pojedynczym grotiem (tzw. „rybim haczykiem”), pełna strzałka obrazuje przesunięcie pary elektronowej.

s. 68 – Podany wzór strukturalny kwasu azotowego(V) przeczy zasadzie oktetu elektronowego, czyli wielokrotnie przytaczanej regule helowca, a można było wykorzystać wprowadzone wcześniej wolne pary elektronowe.

s. 69 – Wspomniany jest kwas solny bez podania składu i nazwy systematycznej (definicja dopiero na s. 80).

s. 83 – Bezwonność wodoru zaliczona została do właściwości chemicznych, podczas gdy zapach zaliczany jest zazwyczaj do właściwości fizycznych (podobnie dla etanolu na s. 170).

s. 91 – Definicja ekstrakcji jest zbyt wąska, ograniczona jedynie do układu ciecz/ciecz, a przecież można także, co jest często stosowane, ekstrahować np. ciała stałe cieczami.

s. 94 – Zagadnienie dziury ozonowej zostało nieco ośmieszona i w dodatku podano, że nieznane są jego przyczyny, a na s. 89 omówiono zastosowanie jednego z halonów, który właśnie stanowi jedno z zagrożeń dla warstwy ozonowej.

s. 111 – W doświadczeniu 11.9 proponuje się reakcje mniej więcej jednogramowych ilości metali lekkich (w tym także niezwykle reaktywnego potasu) z wodą. Wydaje się, że ze względów bezpieczeństwa, doświadczenia te można wykonać, używając znacznie mniejszych ilości metali, a skutki będą równie łatwe do obserwacji.

s. 113 – Wymieniono sodę i sodę oczyszczoną, a nie wspomniano o sodzie kaustycznej, czyli wodorotlenku sodu – nazwa ta jest tylko zasygnalizowana na następnej stronie. Uczeń powinien umieć przyporządkować wszystkie trzy analogiczne nazwy.

s. 133 – Nie wszystkie nazwy węglowodorów pochodzą od liczebników.

s. 133/134/135 – Uwzględniono wyłącznie węglowodory o łańcuchach prostych, nie wspominając nawet o możliwościach rozgałęzień, a przecież przykłady takie są np. w tabeli 12.4 na s. 143.

s. 136 – Stwierdzenie: „wzory sumaryczne są mało przydatne w chemii organicznej” nie jest do końca prawdziwe, bowiem mówią one np. o stopniu nienasyceń.

s. 144 – Stwierdzenie: „węglowodory nienasycone nie występują w ropy naftowej” także nie jest zupełnie słuszne, bo jeśli węglowodory aromatyczne traktować jako nienasycone, to jest ich w ropy całkiem dużo.

s. 145 – Reakcja alkenów z wodą bromową prowadzi do bromohydryny, a dibromopochodne powstają, kiedy traktuje się alkeny bromem w rozpuszczalniku organicznym, np. CCl_4 . Jest to błąd powtarzany prawie powszechnie w podręcznikach szkolnych.

s. 155 – Opis: „Poli(chlorek winylu) PVC (dawniej PCW)” jest dziwny, bowiem skrót PCW pochodzi od polichloru winylu, a skrót PVC pochodzi od nazwy angielskiej polyvinyl chloride i oba skróty egzystują równolegle. Nie jest też słuszne stwierdzenie o jego niepalności (Aneks 12.6), co więcej, spalanie PCW prowadzi do wytworzenia silnych rakotwórczych trucizn z grupy dioksyn.

s. 166 (a także 207) – Pojęcie: „grupa charakterystyczna” jest w literaturze chemicznej powszechnie zastępowane „grupą funkcyjną” – termin ten został użyty w tabeli na s. 171.

s. 171 – Odpowiedź do zadania 9 jest słuszna jedynie wtedy, gdy włączy się w to izomery zawierające dwie grupy hydroksylowe przy tym samym atomie węgla. Takie gem-diole nie są jednak alkoholami, a hydratami związków karbonylowych. Tak więc zadanie powinno zostać sformułowane następująco: Ustal liczbę izomerycznych alkoholi $\text{C}_4\text{H}_{10}\text{O}_2$, które mają grupy hydroksylowe zawsze przy różnych atomach węgla. Wtedy prawidłowa odpowiedź to 5.

s. 174 – Porównanie kwasów nieorganicznych z organicznymi nie zawiera uwagi, że kwasy organiczne są słabszymi kwasami niż wymienione kwasy nieorganiczne.

s. 181 – TAED to nie, jak chcą Autorzy, tetraacetylenodiamina, a tetraacetyloetylenodiamina.

s. 184 – Dziwne wydaje się stwierdzenie: „Estry nie należą do związków reaktywnych”, bowiem łatwo ulegają one hydrolizie zarówno pod wpływem kwasów, zasad, jak i samej wody.

s. 185 – Zadanie (propozycja dla ambitnych) nie zostało sformułowane zbyt jasno. Może należałoby podać wzór sumaryczny estru?

s. 187 – Podział tłuszczów na roślinne – ciekłe i zwierzęce – stałe, jest zbyt uproszczony (gdzie umieścić np. tran?). W zdaniu: „Tłuszcz roślinny (ciekły)

można przekształcić chemicznie w tłuszcz stały, podobny do zwierzęcego”, słowo „podobny” powinno zostać zastąpione przez „chemicznie identyczny”.

s. 188 – Stwierdzenie: „akroleina powstaje z grupy węglowodorowej gliceryny” jest nieprecyzyjne. Akroleina jest nienasyconym aldehydem – jej cząsteczka zawiera atom tlenu, zatem lepiej byłoby napisać: „akroleina powstaje w wyniku rozkładu gliceryny”.

s. 203 – W drugim wierszu ostatniej kolumny tabeli błąd z pięciowartościowym atomem węgla: zamiast CH_2 powinno być CH z trzema kreskami.

W tym samym wierszu stwierdzenie: „gdzie Z jest grupą zawierającą atomy tlenu, azotu lub siarki” jest nieprecyzyjne – co zrobić np. z alaniną, wymienioną w Tabeli 13.4 na s. 198?

s. 218 – Jak stwierdzenie, że $\text{Al}(\text{OH})_3$ jest wodorotlenkiem, a więc związkiem jonowym (s. 118), ma się do trzeciej kolumny tabeli na s. 219, która stwierdza, że $\text{Al}(\text{OH})_3$ nie jest zasadą, nie zmienia odczynu wody, a pH wynosi ~ 7 ?

s. 233 – W preparatywnej chromatografii kolumnę wypełnia się wcześniej przygotowaną zawiesiną adsorbenta w rozpuszczalniku, aby uniknąć pęcherzyków powietrza, które blokują przepływ rozpuszczalnika przez kolumnę.

Niezbyt fortunny układ materiału, liczne nieścisłości i błędy powodują, że bez zasadniczej korekty, nie mogę tego podręcznika polecać do stosowania w praktyce szkolnej.

JANUSZ NOWAKOWSKI

Ocena podręcznika do chemii dla gimnazjum:

Jan Rajmund Paśko, Małgorzata Nodzyńska, *Moja chemia dla gimnazjum*, część I. Wydawnictwo Kubajak, Krzeszowice 2009, ss. 176, nr dopuszczenia: 195/1/2009

Układ treści podręcznika

Oceniany podręcznik stanowi część pierwszą podręcznika chemii przeznaczonego dla uczniów gimnazjum i składającego się z dwu części. Każda z nich zostanie uzupełniona zeszytem ćwiczeń. W samym podręczniku nie ma informacji o jego zgodności z nową podstawą programową. Treść podręcznika jest ujęta w siedmiu rozdziałach:

1. *Poznajemy tajemnice mikroświata*
2. *Świat cząsteczek i jonów*
3. *W jakiej postaci występują w przyrodzie substancje chemiczne?*
4. *Gazy*
5. *Związki chemiczne węgla z wodorem*
6. *Właściwości wody i jej roztworów*
7. *O tlenkach*

Układ treści w podręczniku odbiega zasadniczo od tegoż w podstawie programowej. Związki chemiczne węgla z wodorem zostały bowiem opisane przed omówieniem właściwości wody i jej roztworów oraz tlenków. Taka kolejność jest też różna od zwykle przyjmowanej w podręcznikach gimnazjalnych chemii. Nie tylko tytuły poszczególnych rozdziałów, ale i ich treści nie pokrywają się z tymi w nowej podstawie programowej. Poszczególne rozdziały zostały podzielone na podrozdziały, zakończone pytaniami i poleceniami dla ucznia. Na stronie trzeciej okładki podręcznika został wydrukowany układ okresowy pierwiastków chemicznych. Różne rodzaje treści zostały wyróżnione nagłówkami, kolorem tła, rodzajem czcionki i ramkami. I tak teksty definicji zostały wyróżnione różowym tłem i nagłówkiem „definicja”, ważniejsze treści wydrukowane zostały na tle żółtym z nagłówkiem „zapamiętaj”. Opisy 58 doświadczeń i treści z historii chemii umieszczono w ramkach. Rysunki zostały ponumerowane liczbami od 1 do 147. Opisa-

nych zostało 58 doświadczeń przeznaczonych do wykonania przez ucznia. Wyróżnione w podręczniku treści z historii chemii, w liczbie 30, są dość obszerne i mają w znacznej części charakter ciekawostek.

Tekst podręcznika został wydrukowany dużą czytelną czcionką i poddany starannej korekcie drukarskiej. Rysunki są wykonane na ogół starannie. Jedynie kolory niektórych rysunków modeli cząsteczek są wyblakłe.

Brak w tekście odniesień do rysunków. Z opisu doświadczeń wynika, że są one wszystkie zalecane do wykonania przez uczniów, bez zaznaczenia udziału w ich wykonaniu nauczyciela. Nie ma w podręczniku skorowidza umieszczanego zwykle na jego końcu.

Ocena ogólna

Dyskusyjny co najmniej jest układ treści podręcznika, ponieważ nie uwypukla różnic między związkami nieorganicznymi i organicznymi. Układ ten może ponadto wymuszać zakup dwu jego części już na początku nauki chemii w gimnazjum.

W rozdziale pierwszym przedstawiono celowość uczenia się chemii jako przydatnej głównie w ochronie człowieka i jego środowiska; brakuje wymienienia jej korzystnych aspektów. Ten wymiar nie jest też dostatecznie wzięty pod uwagę w dalszej części podręcznika.

Zdefiniowanie cząsteczki jako połączonych ze sobą atomów nie zostało uzupełnione podkreśleniem istotnych zmian właściwości atomów po jej utworzeniu.

Różne modele cząsteczek chemicznych zostały przedstawione bez uzasadnienia ich zastosowania, w szczególności dotyczy to modeli czasowych przestrzennie wypełnionych.

W zamieszczonym w podręczniku układzie okresowym pierwiastków wyróżniono metaloidy – pojęcie obecnie nie stosowane z reguły w systematyce pierwiastków chemicznych. Nie umieszczono w nim pierwiastków o liczbach atomowych 112 i 114. W grupie 3 wpisano symbole Lu i Lr zamiast zwykle tu wpisywanych La i Ac, a na ogół Lu i Lr umieszczane są po Yb i No.

Zamieszczono w podręczniku treści i pojęcia niezawarte w nowej podstawie programowej. Opisano mianowicie styren i polistyren, benzen i jego pochodne. Użyto też pojęć: kwark, odmiana alotropowa.

Przy omawianiu izotopów nie podkreślono znaczenia masy jako podstawowej właściwości je rozróżniającej.

Razi utożsamianie przez Autorów podręcznika liczb z cyframi w przypadku współczynników stechiometrycznych, którego to pojęcia Autorzy nie użyli, oraz przejście bez wyjaśnienia od porównywania gęstości do porównywania ciężarów.

Istotny jest w ocenie podręcznika brak materiałów multimedialnych, które są już dzisiaj standardowym co najmniej uzupełnieniem części drukowanej podręczników. Poza wzmianką na początku podręcznika nie ma w nim bezpośrednich odniesień do informacji dostępnych w sieci Internet. Natomiast umiejętność wykorzystania technologii informacyjnej jest wymieniona w nowej podstawie programowej na pierwszym miejscu spośród głównych celów kształcenia. Nie ma również w poszczególnych ustępach odwołań do wiadomości uczniów z nauki fizyki w gimnazjum, a także jest zbyt mało odniesień do pozostałych nauk przyrodniczych. Zatem niewystarczająco jest zastosowana przez Autorów zasada korelacji międzyprzedmiotowej. Ćwiczenia opisane w podręczniku są bardzo proste i wiele z nich jest możliwych do wykonania w nawet bardzo skromnie wyposażonej szkolnej pracowni chemicznej, a wręcz w domu. Co najmniej ich część można by określić jako prymitywne z punktu widzenia współczesnej chemii.

Oceniając ogólnie podręcznik, można mieć obawę o jego powszechne wykorzystanie. Wynika to z wyżej przedstawionych jego cech.

Uważam, że podręcznik ten nie zasługuje na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Uwagi szczegółowe

s. 3 – Tytuł rozdziału 6 lepiej byłoby sformułować: Właściwości wody i roztworów wodnych.

s. 9 – Opis rysunku 16 uzupełnić: Ponadto dlaczego....

s. 16 – Definicje protonu i elektronu uzupełnić określeniami ich ładunku: dodatni i ujemny.

s. 17 – Tekst: „atomy, które mają taką samą liczbę protonów, mają takie same właściwości” uzupełnić informacją o izotopach różniących się masą.

s. 27 – Zapis „O₂ oznacza połączone...” uzupełnić: połączone wiązaniem chemicznym; dotyczy też definicji na s. 29.

s. 30 – Fragment tekstu: „Liczba elektronów... jest równa liczbie jednostek w numerze grupy” lepiej zastąpić sformułowaniem: Liczba elektronów... jest równa numerowi grupy.

s. 36 – Tekst: „zwane metaloidami” – usunąć.

s. 56 – Tekst: „stopy mogą wykazywać” zastąpić: stopy z reguły wykazują; ponadto dodać, że stopy są tworzone w celu uzyskania lepszych właściwości użytkowych, np. stopy żelaza (stale).

s. 82 – Użyć terminu: elektroliza.

s. 83 – Dodać, że zapis równania chemicznego jest zapisem umownym w chemii, niestosowanym w matematyce.

s. 84 – Wprowadzić termin: współczynnik stechiometryczny.

s. 86 i nast. – Wprowadzić termin: stan skupienia.

s. 87 – Niezręczne sformułowanie: „gaz ... zniknął”.

s. 90 – Zamiast „powstało podciśnienie” lepiej napisać: „zmniejszyło się ciśnienie”.

s. 105 – Uzupełnić informację o temperaturze wrzenia alkanów podkreśleniem, iż istnieje regularna zależność pomiędzy długością łańcucha węglowego a stanem skupienia alkanu (patrz: Nowa podstawa programowa 8.5).

s. 111 – Zamiast „z czego wynika zapis” lepiej: z czego wynika proporcja (patrz: s. 143–148).

s. 129 – Zamiast „ruch cieczy jest chaotyczny” – lepiej: ruch cząsteczek cieczy jest chaotyczny.

s. 156 – Tekst: „cyfrę 2” zastąpić: liczbę 2.

JANUSZ NOWAKOWSKI

Ocena podręcznika do chemii dla gimnazjum:

Bożena Kałuża, Andrzej Reych, *Chemia dla gimnazjum 3*. Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2010, numer dopuszczenia: 190/3/2010

Układ treści podręcznika

Oceniany podręcznik stanowi część trzecią serii podręczników chemii dla uczniów gimnazjum i jest dostosowany do nowej podstawy programowej.

Podręcznik składa się z czterech części. Każda z nich jest uzupełniona zeszytem ćwiczeń. Dla nauczyciela Autorzy opublikowali też program nauczania chemii według ich podręcznika.

Część trzecia podręcznika obejmuje dwa główne działy tematyczne, podzielone na rozdziały. Każdy dział zakończony jest podsumowaniem.

Dział VI: Kwasy i zasady

VI.1. *Kwasy wokół nas*

VI.2. *Kwas chlorowodorowy*

VI.3. *Otrzymywanie kwasów tlenowych*

VI.4. *Najważniejszy z kwasów – kwas siarkowy (VI)*

VI.5. *Ważniejsze kwasy – kwas azotowy (V) i kwas fosforowy (V)*

VI.6. *Dysocjacja elektrolityczna kwasów*

VI.7. *Wodorotlenki metali*

VI.8. *Najważniejsze wodorotlenki – wodorotlenki sodu i wapnia*

VI.9. *Dysocjacja elektrolityczna wodorotlenków – zasady*

VI.10. *Wskaźniki odczynu roztworu*

VI.11. *Skala pH a odczyn roztworu*

VI.12. *Porównanie właściwości kwasów i roztworów*

Podsumowanie działu VI

Dział VII: Sole

VII.1. *Reakcje kwasów z wodorotlenkami*

VII.2. *Wzory i nazwy soli*

VII.3 *Dysocjacja elektrolityczna soli*

VII.4. *Metody otrzymywania soli*

VII.5. *Reakcje strącania osadów*

VII.6. *Zastosowanie soli*

VII.7. *Sole w nas i wokół nas*

Podsumowanie działu VII

Tytuły działów pokrywają się z tytułami zamieszczonymi w nowej podstawie programowej. Rozdział pierwszy działu szóstego poprzedzony jest wstępem charakteryzującym krótko kwasy występujące w przyrodzie oraz związane z życiem codziennym człowieka. Każdy dział zakończony jest podsumowaniem. W poszczególnych rozdziałach podręcznika zostały opisane doświadczenia z odróżnieniem tych przeznaczonych do samodzielnego wykonania przez ucznia od tych, które powinny zostać wykonane przez nauczyciela. Definicje i ważniejsze informacje zostały wyróżnione tłustą czcionką i kolorowym tłem tekstu. W podobny sposób oznaczone zostały fragmenty tekstu z nagłówkami: *Dla ciekawych*, *Dla dociekliwych* i *Dla zainteresowanych*. Zadania zostały opatrzone nagłówkiem *Wykonaj samodzielnie*, a ich tekst został wydrukowany na fioletowym tle. Na końcu podręcznika umieszczono skorowidz oraz słowniczek ważniejszych terminów i określeń. Podręcznik kończy zestawienie pierwiastków w kolejności alfabetycznej ich symboli oraz nazw, tabela wartościowości pierwiastków i zestawienie gęstości wybranych substancji w różnych stanach skupienia. Na trzeciej stronie okładki znajduje się tablica charakteryzująca rozpuszczalność soli i wodorotlenków w wodzie.

Ocena ogólna

Tekst podręcznika został wydrukowany dużą czytelną czcionką i poddany starannej korekcie drukarskiej. Rysunki są wyraźne i przejrzyste opisane. Większość rozdziałów rozpoczyna się opisem doświadczeń. Doświadczenia są łatwe do wykonania w nawet bardzo skromnie wyposażonym szkolnym laboratorium chemicznym. Poprzedzają one na ogół systematyczny opis właściwości substancji badanych w trakcie przeprowadzania tych doświadczeń. Taki układ treści upodabnia nauczanie chemii do procesu badawczego i podkreśla charakter chemii jako nauki opartej na eksperymencie.

Wydanie podręcznika w czterech częściach jest nietypowe i budzi pewne zastrzeżenia. Chociaż bowiem objętość ocenianej części jest mała, liczy bowiem tylko 86 stron, to korzystanie z odniesień do innych części jest utrudnione. Pewną zachętą do głębszego poznawania chemii mogą być zamieszczone w podręczniku informacje, stanowiące rozszerzenie w stosunku do podstawy programowej. Na-

tomiast sugerowany przez Autorów podręcznika w tych rozszerzeniach podział uczniów na „ciekawych”, „dociekliwych” i „zainteresowanych” nie wydaje się dydaktycznie uzasadniony. Może być on bowiem rozumiany jako wartościujący uczniów, a nie tylko treści zawarte w tych rozszerzeniach.

Dużo jest w podręczniku niezręcznych i nieścisłych sformułowań. Wynikają one w znacznej części z braku uzgodnienia definicji i słownictwa z tym, które jest stosowane w fizyce i matematyce.

Istotny jest w ocenie podręcznika brak jakichkolwiek materiałów multimedialnych, które są już dzisiaj standardowym co najmniej uzupełnieniem części drukowanej podręczników. Jest w podręczniku tylko jedno odniesienie do informacji dostępnych w sieci Internet. Natomiast umiejętność wykorzystania technologii informacyjnej jest wymieniona w nowej podstawie programowej na pierwszym miejscu spośród głównych celów kształcenia. Nie ma również odwołania do wiadomości uczniów z nauki fizyki, a także jest zbyt mało odniesień do pozostałych nauk przyrodniczych, zwłaszcza biologii. Zatem niewystarczająco jest zastosowana przez Autorów zasada korelacji międzyprzedmiotowej. Zbyt mało jest też nawiązań do roli substancji i reakcji chemicznych w życiu codziennym człowieka, głównie pod kątem ochrony jego środowiska naturalnego. Można by też zamieścić w podręczniku rozwiązania niektórych zadań, zwłaszcza wymagających wykonania obliczeń.

Uważam, że oceniany podręcznik nie zasługuje na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Uwagi szczegółowe

Dział VI:

s. 8 – W zadaniu jest pytanie o nazwę chemiczną *kwasu pruskiego* – nie ma go w podstawie programowej i nie ma też w podręczniku.

s. 14 – Brak szerszej informacji o kwaśnych opadach, a zwłaszcza w aspekcie ochrony naturalnego środowiska człowieka, jak to ujęto w podstawie programowej; jest w podręczniku tylko pytanie w zadaniu o kwaśne deszcze.

s. 18 – Wskaźniki występują w opisie doświadczenia, a opisane są dopiero na s. 42 – dodać co najmniej odnośnik.

s. 18, 23 – W zadaniach terminy *stężenie roztworu* i *procentowy roztwór* są stosowane zamiennie.

s. 24 – Dodać, że podczas całkowitej dysocjacji *wszystkie* cząsteczki się rozpadają.

s. 26 – Doświadczenie jako zalecane do wykonania przez ucznia wymaga zwrócenia uwagi na wybuchowe właściwości wodoru lub ewentualne wykonanie tego doświadczenia najpierw przez nauczyciela.

s. 27 – Zastosowanie terminu *przemiana chemiczna* zamiast *reakcja chemiczna* należałoby uzasadnić.

s. 27 – Termin *roztwory wodne* nie jest konsekwentnie stosowany w podręczniku, częściej używany jest termin *roztwory*.

s. 28 – Poprawne określenie *energia wydzielana na sposób ciepła* nie jest w podręczniku konsekwentnie stosowane, używane jest z reguły określenie *wydzielanie ciepła*.

s. 34 – Określenie *rozpuszczalności* w zadaniu wynika z jej definicji, co należałoby zaznaczyć.

s. 44 – Niezręczne sformułowanie: „skalą ...wyskalowaną”.

s. 44 – Uzasadnić wniosek o odczynie zasadowości gleby, na której rośnie koniczyna i szalwia.

Dział VII:

s. 51, 52 – Przy omawianiu reakcji zobojętnienia można by wspomnieć o odczynie roztworu.

s. 54 – Tekst: *symbol oznacza* uzupełnić do *symbol pierwiastka oznacza*.

s. 54 – Tekst: *Suma ładunków ... równa zeru* trzeba uzupełnić informacją o wymiarze fizycznym ładunku, który nie jest liczbą.

s. 56 – Dość osobliwy sposób na ułatwienie zapamiętania nazw soli?

s. 60 – Termin *kwasy nieutleniające* – należy wyjaśnić.

s. 64 – Minerale – wyjaśnić, czym są minerale (por. s. 69).

s. 65 – Zastosowanie związków zmieniających się pod wpływem światła w materiałach fotograficznych uzupełnić informacją o powszechnie dzisiaj stosowanej w fotografii technologii elektronicznej.

s. 70 – Nazwa *wapień* objaśniona została dopiero na s. 74.

s. 82 – Określenie *charakterystyczne kationy wodorowe*, zresztą często stosowane w podręczniku – powinno się wyjaśnić.

s. 84 – Definicja pary elektronowej sugeruje, iż wiązanie to dwa elektrony wspólne dla dwu atomów – jest to co najmniej nieściśle (por. definicja wiązania na s. 85).

s. 85 – Określenie *struktura cząsteczki* nie wyjaśnia dobrze, czym jest *wzór strukturalny*.

s. 85 – Definicja zasady winna być uzupełniona symbolem *anionu wodorotlenowego*, analogicznie do definicji kwasu (s. 82).

Ocena podręcznika do chemii dla gimnazjum:

Bożena Kałuża, Andrzej Reych, *Chemia dla gimnazjum 4*. Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2010, numer dopuszczenia: 190/4/2010

Układ treści podręcznika

Oceniany podręcznik stanowi czwartą i ostatnią część serii podręczników chemii dla uczniów gimnazjum i jest dostosowany do nowej podstawy programowej.

Cały podręcznik składa się z czterech części. Każda z nich została uzupełniona zeszytem ćwiczeń. Ukazał się również zbiór zadań. Dla nauczyciela Autorzy podręcznika opublikowali program nauczania chemii według ich podręcznika.

Część czwarta podręcznika obejmuje dwa główne działy tematyczne, podzielone na rozdziały, a dział IX jeszcze na podrozdziały:

Dział VIII: Węgiel i jego związki z wodorem

VIII.1. *Co już wiemy o węglu*

VIII.2. *Jak wykryć obecność pierwiastka węgla w związku organicznym*

VIII.3. *Węglowodory nasycone – metan i inne alkany*

VIII.4. *Destylacja ropy naftowej*

VIII.5. *Węglowodory nienasycone – alkeny*

VIII.6. *Etyl jako przedstawiciel alkinów*

Co o węglowodorach pamiętać należy

Dział IX: Pochodne węglowodorów

Substancje chemiczne o znaczeniu biologicznym

IX.1. *Alkohole.*

IX.1.1. *Etanol i metanol*

IX.1.2. *Alkohole polihydroksylowe-glicerol*

Co wiemy o alkoholach

IX.2. *Kwasy organiczne*

IX.2.1. *Kwas octowy*

IX.2.2. *Kwas mrówkowy*IX.2.3. *Wyższe kwasy tłuszczowe*

Co o kwasach i mydlach pamiętać należy

IX.3. *Estry*

Co trzeba wiedzieć o estrach

IX.4. *Tłuszcze*

Co należy pamiętać o tłuszczach

IX.5. *Cukry*IX.5.1. *Cukry proste*IX.5.2. *Sacharoza jako przedstawiciel dwucukrów*IX.5.3. *Skrobia i celuloza – wielocukry*

Co musimy wiedzieć o cukrach

IX.6. *Związki zawierające azot*IX.6.1. *Aminy*IX.6.2. *Białka i aminokwasy*

Co o związkach zawierających azot musimy pamiętać.

Tytuły działów pokrywają się z tytułami zamieszczonymi w nowej podstawie programowej. Nie pokrywają się natomiast z nimi same treści działów. W poszczególnych rozdziałach podręcznika zostały opisane doświadczenia z rozróżnieniem tych przeznaczonych do samodzielnego wykonania przez ucznia i tych, które powinny zostać wykonane przez nauczyciela. Definicje i ważniejsze informacje zostały wyróżnione tłustą czcionką i kolorowym tłem tekstu. W podobny sposób oznaczone zostały fragmenty tekstu z nagłówkami: *Dla ciekawych* i *Dla dociekliwych*. Zadania zostały opatrzone nagłówkiem *Wykonaj samodzielnie*. Na końcu podręcznika umieszczono skorowidz oraz słowniczek ważniejszych terminów i określeń. Na drugiej stronie okładki znalazł się układ okresowy pierwiastków. Strona trzecia zawiera w formie tablicy zestawienie właściwości fizycznych wybranych związków organicznych.

Ocena ogólna

Tekst podręcznika został wydrukowany dużą czytelną czcionką i poddany starannej korekcie drukarskiej. Jedynie numer rozdziału IX został wydrukowany błędnie. Rysunki są na ogół dokładnie wykonane i zostały przejrzysto opisane.

Niefortunnym pomysłem jest zróżnicowanie tytułów ustępów kończących poszczególne rozdziały. Stanowią one swoiste podsumowanie treści zawartych w tych rozdziałach. Natomiast określenia: „co pamiętać należy”, „co wiemy”, „co musimy wiedzieć” wydają się wartościować treści odnoszących rozdziałów. Sugerują one uczniom wybiórczy sposób uczenia się różnych działów chemii.

Wydanie podręcznika liczącego w całości 366 ponumerowanych stron w czterech częściach jest nietypowe i budzi pewne zastrzeżenia. Chociaż bowiem objętości poszczególnych jego części, jak i części czwartej, liczącej 112 stron, jest mała, to korzystanie z odniesień do innych części jest utrudnione. Zachętą do głębszego poznawania chemii mogą być zamieszczone w podręczniku informacje stanowiące rozszerzenie w stosunku do podstawy programowej. Jednak wprowadzony przez Autorów podręcznika w tych rozszerzeniach podział uczniów na „ciekawych” i „dociekliwych” nie wydaje się dydaktycznie uzasadniony.

Większość rozdziałów rozpoczyna się opisem doświadczeń. Doświadczenia są łatwe do wykonania w nawet bardzo skromnie wyposażonym szkolnym laboratorium chemicznym. Na ogół poprzedzają one ogólny opis właściwości substancji wynikających z przeprowadzenia tych doświadczeń. Taki układ treści upodabnia nauczanie chemii do procesu badawczego i podkreśla charakter chemii jako nauki opartej na eksperymencie.

Istotny jest w ocenie podręcznika brak jakichkolwiek materiałów multimedialnych, które są już dzisiaj co najmniej standardowym uzupełnieniem części drukowanej podręczników. Jest w podręczniku tylko jedno odniesienie do informacji dostępnych w sieci Internet. Natomiast umiejętność wykorzystania przez uczniów technologii informacyjnej jest wymieniona w nowej podstawie programowej na pierwszym miejscu spośród głównych celów kształcenia. Nie ma również odwołania się do wiadomości uczniów z nauki fizyki, a także jest zbyt mało odniesień do pozostałych nauk przyrodniczych. Zatem niewystarczająco jest zastosowana przez Autorów zasada korelacji międzyprzedmiotowej. Dużo jest natomiast w podręczniku niezręcznych i nieścisłych sformułowań. Wynikają one w znacznej części z braku porównania definicji i słownictwa stosowanego w chemii z używanym w fizyce i matematyce. Wskazane byłoby podanie informacji, iż wprowadzane definicje i określenia zostaną uzupełnione w trakcie dalszej nauki chemii.

Uważam, że oceniany podręcznik nie zasługuje na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Uwagi szczegółowe

Dział VIII:

Okładka – w układzie okresowym pierwiastków wyróżniono półmetale – to określenie nie jest już dzisiaj stosowane i ma tylko znaczenie historyczne.

s. 7, 9 – Rozmieścić obok siebie informacje o odmianach alotropowych węgla wraz z dopiskiem definiującym alotropię.

s. 9 – Sformułowanie: *nadprzewodniki i półprzewodniki* może sugerować tożsamość tych właściwości.

- s. 9 – Dodać, że smary zmniejszają tarcie.
- s. 10 – Określenie: *żółte promieniowanie* – uściślić.
- s. 10 – Opis rodzajów spalania: *nie mogą ulegać dalszemu spalaniu* jest niejasny.
- s. 11 – Niefortunne sformułowanie: *do badanego związku dodajemy związku tlenu*.
- s. 11 – Dopiero tutaj jest dopisek o HCN, a mowa o tym kwasie jest już w treści zadania w 3 części podręcznika.
- s. 12 – Opis właściwości metanu lepiej byłoby umieścić po opisie wykonania proponowanego doświadczenia.
- s. 13 – Określenie: *jeżeli przyjmujemy, że tlen pochodzi z powietrza* – wymaga wyjaśnienia.
- s. 14 – Terminy: *pierwiastek* i *atom pierwiastka* oraz *związek chemiczny* i *cząsteczka związku chemicznego* winny być rozróżniane.
- s. 15 – *Wzór półstrukturalny* – *wzór strukturalny* – wyjaśnić różnice pomiędzy nimi.
- s. 16 – Terminy: *propan* i *butan* porównać z *terminem propan-butan*.
- s. 16 – Jak pokazać w doświadczeniu spalanie całkowite jako różne od spalania niecałkowitego?
- s. 19 – Wyjaśnić pochodzenie nazw węglowodorów.
- s. 21 – Termin: *związki gazowe* – uściślić (stan skupienia).
- s. 21 – Podać przykład *zimnego przedmiotu*.
- s. 21 – Zamiast *w obecności światła* – napisać *pod działaniem światła*.
- s. 22, 23 – Benzyna – wyjaśnienie dopiero na tej stronie, a nazwa *benzyna* została użyta już na s. 19.
- s. 23 – *Izooktan* – wyjaśnić nazwę.
- s. 23 – *Parafina* – dopiero tu wyjaśnienie, a nazwa użyta została już na s. 9.
- s. 29 – Dodać do nazwy zwyczajowej *izopren* nazwę systematyczną *butadien*.

Dział IX:

- s. 40 – *Bezwodny alkohol*, a dalej *denaturat* – *to alkohol* – wyjaśnić różnicę.
- s. 41 – *Czysty etanol* – por. s. 40.
- s. 42 – *Spirytus drzewny* – wyjaśnić pochodzenie nazwy.
- s. 43 – *Metanolan* – nazwa tu niewyjaśniona, dopiero pośrednio na s. 55 i 56.
- s. 45 – *Płyn borygo* – wyjaśnić.
- s. 44 – Nazewnictwo alkoholi wielowodorotlenowych, np. -triol – choćby krótko wyjaśnić.
- s. 62 – *Pienienie mydła* – dodać informację o detergentach i ewentualnie o napięciu powierzchniowym.

- s. 79 – *Właściwości redukujące* – wyjaśnić.
- s. 80 – Określenie: *właściwościami i budową* – nieścisłe, bowiem budowa cząsteczek związku chemicznego *warunkuje* jego właściwości.
- s. 103 – *DNA i RNA* – wyjaśnić skrócone nazwy.
- s. 104 – *Cukry* – wyjaśnić pełniej tę nazwę.

Porównanie poszczególnych części podręcznika

- Układ rodzajów treści i ich wyróżnienia są we wszystkich częściach jednakowe.
- Treści ponadprogramowe w częściach 1–3 stanowią ok. 5% objętości i są najobszerniejsze w części 4 – ok. 10%.
- Oznaczenia zadań nie zostały objaśnione – gwiazdka, kropka, dwie kropki.
- Wprowadzono różne rodzaje modeli cząsteczek bez uzasadnienia ich cech: w częściach 1 i 2 są to tylko uproszczone modele kulkowe, w części 3 jest też uproszczony model czaszowy (przestrzennie wypełniony) cząsteczki SO_3 , a w części 4 umieszczone zostały także modele pręcikowo-kulkowe, uwidaczniające symbolicznie wiązania chemiczne, a ponadto na okładce tej części znajduje się fotografia modeli czaszowych etanu i metanu; wskazane byłoby ujednolicenie rodzajów modeli pokazanych w całym podręczniku.
- Układ okresowy pierwiastków został zamieszczony na wewnętrznej stronie okładki tylko w części 1 i 4 podręcznika, niestety z wyróżnieniem półmetali, które ma już dzisiaj znaczenie historyczne.
- Zestawienia nazw i symboli pierwiastków umieszczone zostały na okładce części 2, a lepiej byłoby je umieścić w części 1, gdzie znajduje się ustęp poświęcony symbolom pierwiastków.

Recenzja podręcznika:

Ryszard M. Janiuk, Witold Anusiak, Małgorzata Chmurska, Gabriela Osiecka, Marcin Sobczak, *Chemia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 2. Poznać zrozumieć. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2010, Rok dopuszczenia 2009, Numer ewidencyjny w wykazie: 82/09/S

Recenzowany podręcznik stanowi drugą część cyklu edukacyjnego, poświęconą chemii organicznej. Autorzy zastosowali w obu częściach jednolitą numerację, przeto część druga zawiera następujące rozdziały:

6. *Budowa związków organicznych. Węglowodory* (lekcje 47–53)

7. *Pochodne węglowodorów* (lekcje 54–63)

8. *Związki organiczne o znaczeniu biologicznym* (lekcje 64–70)

9. *Chemia w naszym życiu* (lekcje 71–76)

Jak wynika z powyższego wykazu, Autorzy zastosowali unikatowy podział materiału zawartego w podręczniku na jednostki lekcyjne, zakończone każdorazowo celnym, zwięzłym podsumowaniem oraz zestawem zadań i problemów. Dodatkowo, jak piszą we wstępie sami Autorzy, na końcu każdego rozdziału zamieszczono podsumowanie działu – będące kompendium nabytych wiadomości i ukształtowanych umiejętności, polecenia umożliwiające samokontrolę – *Sprawdź, czy potrafisz* i wreszcie przykładowe zadania maturalne – *Przygotuj się do matury*. Takie uporządkowanie materiału sprawia, że podręcznik ma bardzo klarowny układ, jest przemyślany w najdrobniejszych szczegółach i mieści w niewielkiej stosunkowo objętości 255 stron, imponując zakresem informacji, łącznie z polsko-angielskim indeksem. W dodatku wcale nie sprawia wrażenia przeładowanego. Wręcz przeciwnie, czyta się go z przyjemnością, gdyż Autorzy umiejętnie stawiają pytania, prowokują czytelnika do wysnuwania właściwych wniosków i podpowiadają odpowiednie skojarzenia i rozwiązania problemów. To wielka sztuka w tak „bezbolesny” dla ucznia sposób przekazywać wiedzę o przedmiocie. Już pierwsze zetknięcie z książką przekonuje, że mamy do czynienia z nowoczesnym podręcznikiem. Wrażenie to pogłębia się w miarę czytania. Stanowi o tym nie tylko niezwykle staranna szata graficzna, ubogacona licznymi, bardzo dobrymi zdję-

ciami, umiejętnie wykorzystanymi do ilustracji zjawisk czy skrótowego przekazania informacji (np. zdjęcia owoców w tabeli z estrami wykazującymi odpowiednie owocowe zapachy), ale przede wszystkim zawartość merytoryczna, np. podkreślenie współczesnych metod: chromatograficznej i spektralnej analizy związków organicznych. Na szczególne wyróżnienie zasługują tu umiejętnie dobrane i świetnie zilustrowane zdjęciami doświadczenia, wielokrotnie powtarzane w tekście przy omawianiu poszczególnych klas związków zależności między ich budową i właściwościami zarówno fizycznymi, jak i chemicznymi oraz powszechne stosowanie różnorodnych wzorów i modeli cząsteczek. Za niezwykle istotną cechę nowoczesnego podręcznika z dziedziny eksperymentalnej, jaką jest chemia, należy uznać uwypuklenie zasad bezpieczeństwa przy przeprowadzaniu doświadczeń. Wymienić tu trzeba częste stosowanie w tekście piktogramów dotyczących zagrożeń stwarzanych przez odczynniki, zakończone podsumowującą tabelą z ich objaśnieniami na s. 228, ale także wydrukowane na czerwono ostrzeżenia o toksyczności np. metanolu czy alkoholi polihydroksylowych i liczne uwagi o konieczności stosowania okularów i rękawic ochronnych przy opisie doświadczeń. Niezwykle istotne jest też przewijające się przez cały tekst podręcznika podkreślanie związków chemii z życiem codziennym, podsumowane bardzo dobrym ostatnim rozdziałem. Tu na uwagę zasługuje szczególnie otwarte, odważne potraktowanie problematyki uzależnień od narkotyków, alkoholu i nikotyny.

Podręcznik napisany jest bardzo precyzyjnym językiem i jak na liczny zestaw Autorów jest bardzo spójny i prawie bezbłędny. Z obowiązku recenzenta wymienię tu nieliczne, dostrzeżone drobne usterki:

s. 20 – Zamiast „w wypadku” powinno być „w przypadku”.

s. 27 – „numer atomu węgla, przy którym występuje podwójne wiązanie” – taka definicja jest niepełna, bowiem wiązanie dotyczy dwóch atomów węgla – powinno być: nr pierwszego atomu węgla w wiązaniu podwójnym w kierunku liczenia.

s. 29 – Woda bromowa daje w rezultacie addycji bromohydrynę.

s. 30 – Glikol etylenowy został wymieniony bez wyjaśnienia.

s. 54 – W reakcji alkeny z wodą brakuje katalizatora.

s. 75 – Kliny są zarezerwowane raczej dla wzorów stereochemicznych – może lepiej byłoby oznaczać polaryzację wiązania strzałką z plusem na końcu przeciwnym do jej grotu.

s. 84 – Nazwa benzenol nie jest stosowana przez chemików organicznych.

s. 84 – W reakcji chlorobenzenu z wodorotlenkiem brakuje zaznaczenia istotnych jej warunków (wysoka temperatura i wysokie ciśnienie).

s. 122 – „octan propan-1-olu” nazwa ta nie jest poprawna.

s. 151 – We wzorach Fischera centra stereogeniczne (o których co prawda w podręczniku się nie wspomina) powinny być zaznaczone krzyżem bez symbolu atomu węgla.

s. 160 – Sacharoza zawiera dwa pierścienie, więc zdanie to powinno brzmieć raczej: sacharoza daje negatywny wynik reakcji, bo żaden z dwóch pierścieni...

s. 207 i 208 – Zamiast „poli(alkohol winylu)” powinno być poli(alkohol winylowy).

Te drobne błędy nie umniejszają w niczym walorów podręcznika. Podsumowując, wnoszę o nagrodzenie tej pozycji.

Opinia o podręczniku:

Małgorzata Kłyś, Joanna Stawarz, *Świat biologii*, podręcznik dla gimnazjum, cz. 1, wydanie nowe, do nowej podstawy programowej, Wyd. Nowa Era, W-wa 2009

Tekst ten proszę traktować jako recenzję dodatkową do opinii dr A. Dziedzickiej¹, zawierającej wniosek o ewentualne wyróżnienie nagrodą Prezesa PAU.

Nie powtarzam tu dokładnego opisu podręcznika, podanego w wymienionej wyżej opinii, stwierdzam jedynie, że spełnia on warunki formalne, czyli posiada nr dopuszczenia 92/1/2009, nadany na podstawie opinii trójki rzeczoznawców: mgr U. Grygier, dr hab. E. Kompanowskiej-Jezierskiej i dr E. Ogłózy.

Podstawa programowa, firmowana przez MEN, jest bardzo ogólna i w przedmiocie biologii nie precyzuje ilości materiału do przyswojenia przez ucznia², jest to zawarte dopiero w PROGRAMIE NAUCZANIA. Autorki podręcznika posłużyły się „Programem nauczania *Świat biologii* dla gimnazjum”, autorstwa M. Liśkiewicz, którego zawartość byłaby wystarczająca do realizowania nauki biologii w liceum, natomiast jest on zbyt obszerny jak na możliwości uczniów gimnazjum. Ten program to 37 bitych (wypełnionych) stron A4, na których zasadnicza treść jest podana w dwu wersjach, najpierw tekstem pisanym równoważnikami zdań (same podmioty lub z przydawkami), i drugi raz, w postaci punktów. Z ministerialnej podstawy omawiającej całą biologię – tylko **dwa** działy (różnorodność biologiczna i inżynieria genetyczna) zostały przesunięte do liceum, a właściwie całą biologię oraz naukę o człowieku Autorka programu wcisnęła w trzy lata nauki gimnazjalnej, w układzie godzinowym 1–2–1 (ew. 2–1–1)³.

¹ Zob. A. Dziedzicka, *Recenzja podręcznika: Małgorzata Kłyś, Joanna Stawarz, Świat biologii do I klasy gimnazjum*, Wyd. Nowa Era, W-wa 2009, Opinie Edukacyjne PAU. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. IX, PAU, Kraków 2011, s. 307–310.

² Np. budowę komórki można opisać, wymieniając pięć elementów (błona, ściana, cytoplazma, jądro, organelle inne), można też użyć i pięćdziesięciu nazw szczegółowych, a na studiach cytologia to odrębny przedmiot, wykładany przez 1–2 semestry, podobnie jest z kolejnymi zagadnieniami.

³ Jeśli siatka podziału godzin przewiduje ten drugi układ, Autorka programu proponuje dwa rozwiązania – albo w pierwszej klasie przerobić część pierwszą i połowę drugiej,

Wybierając ten program, zawierający 8 obszernych działów, czyli

- podstawy biologii oraz budowę i funkcjonowanie:
- wirusów, • bakterii, • protistów, • grzybów, • roślin, • zwierząt wraz z
- histologią jednych i drugich

– i mając do dyspozycji tylko 35 godzin lekcyjnych, Autorki podręcznika zasadniczo podołały temu zadaniu, ale kosztem pominięcia części istotnych faktów czy szczegółów, co powoduje, że informacje ogólne stają się ogólnikami, a przez to są ulotne oraz podatne na zniekształcenia pamięciowe.

Mało które twierdzenie w biologii nie ma wyjątków, tymczasem podanie takiego odstępstwa często ułatwia zapamiętanie całej informacji jako przeciwstawienia, np. jeśli uczeń dowie się, że do zwierząt stałocieplnych należą jedynie ptaki i ssaki – jednocześnie jest informowany o zmiennocieplności pozostałych grup zwierząt.

W sumie zamiast podręcznika reklamowanego jako połączenie dwu sprawdzonych układów treści, czyli „*ujęcia systematyczno-procesowego*”, powstał ładnie ilustrowany zbiór krótkich opisów i definicji, rzeczywiście ułożonych działami, jednak o jakimś procesie podawania tych treści trudno tu mówić.

Uchybienia

Działy *Sprawdź, co potrafisz* zajmują łącznie 12 stron z pytaniami i miejscami na odpowiedzi pisemne. Po jednorazowym użyciu – obniżają wartość podręcznika, absolutnie powinny być przeniesione do zeszytu ćwiczeń!

Autorki konsekwentnie stosują określenia *organ* dla roślin i *narząd* dla zwierząt, choć przy opisie organizmów żywych są to synonimy i takie różnicowanie jest niepotrzebne.

Często poszczególne elementy na rysunkach nie są podpisane, co jest niewłaściwe dydaktycznie, przykłady są wymienione w ostatniej części recenzji.

Za niedopatrzenie techniczne należy uznać brak numeracji rysunków, a także zastosowanie białych podpisów na czarnym tle przy ilustracjach przeglądowych grup organizmów.

Fotografie drobnych organizmów i fragmentów tkanek powinny być dokładnie podpisane – czy jest to widok z mikroskopu optycznego, czy elektronowego – TEM lub SEM, jak również, czy przedstawiają organizm żywy, czy preparat, utrwalony i podbarwiony, czy też zdjęcia z SEM przetworzone programem gra-

albo rozpocząć od drugiej części, jednak to drugie nie jest właściwe, ponieważ przy omawianiu biologii człowieka niezbędne są wiadomości z części ogólnej, jak choćby budowa komórki czy tkanek.

ficznym (jak np. różne kolory ofiary i drapieżnika na fotografii pożerania panto-felka, błękitne bakterie czy pancerzyki okrzemek – na s. 28 i 49–50, zielone i fioletowe krwinki ze s. 127).

W podsumowaniach roli danej grupy organizmów (plusy i minusy) ograniczono się do ich znaczenia dla człowieka, np. w ten sposób uczeń dowiaduje się tylko, że niektóre glony morskie są jadalne, z innych robi się agar, a brak *nieco* ważniejszej informacji, iż połowa tlenu, którym oddychamy, jest produkowana przez planktoniczne glony morskie, będące jednocześnie podstawą wyżywienia większości zwierząt tam żyjących.

W podręczniku jest około pięćdziesięciu wskazań na hasła, głównie zamieszczone w internetowym portalu [www.scholaris.pl/...](http://www.scholaris.pl/), niestety skorzystanie z nich jest pracochłonne i mało pożyteczne, ponieważ adresy są bardzo długie, mają nawet ponad 100 znaków, a treść haseł wcale, albo prawie wcale, nie poszerza treści podręcznika. Jeśli jednak Autorki chciałyby zachować tę możliwość, to proponuję przeniesienie wspomnianych adresów na płytę, skąd można je skopiować jednym kliknięciem.

Do podręcznika jest dołączona płyta CD, z materiałami uzupełniającymi. Zawiera ona **Słownik**, **Galerię organizmów** i siedem **Zagadnień**:

1. Biologia – nauka o życiu,
2. Jedność i różnorodność,
3. Bakterie i wirusy. Organizmy beztkankowe,
4. Tkanki i organy roślin,
5. Świat roślin,
6. Świat bezkręgowców,
7. Świat kręgowców,

Te zagadnienia są rozbite na 30 tematów, przypisanych do większości rozdziałów podręcznika.

Sama płyta jest niepotrzebnie rozbudowana technicznie, a także niezgodna z podręcznikiem (przykłady niezgodności podane na końcu). Można ją przeglądać na dwa sposoby – pierwszy to wywołanie określonego zagadnienia, w nim kolejnych punktów (ekranów), a następnie podpunktów, części podpunktów, i wreszcie trafia się na konkretne opisy czy informacje, a także zadania. Drugi sposób to wpisanie kolejnych numerów tematów z podręcznika, wtedy są dostępne wybrane zagadnienia, w takim samym wielopoziomowym ustawieniu.

Do nawigacji myszką służą dwa rodzaje suwaków (albo standardowe z Windowsa, albo „cukierki” do pociągania), dalej są kwadraciki z numerami, umieszczone niekiedy na górze, a czasem na dole strony, zdarzają się też trójkąciki do włączania opisu, albo przeglądu kolejnych obrazków. Część z tych trójkącików z założenia nie działa, ponieważ są umieszczone albo przed pierwszym zdjęciem, albo po ostatnim, ale wyglądem nie różnią się od strzałek aktywnych. Wreszcie – w rysunkach i tabelkach są obszary aktywne, nieliczne

wskazane znakiem ręczki, inne uwidoczniają się po przypadkowym wskazaniu kursorem.

Duża część ilustracji jest podpisana, ale sporo informacji jest jedynie czytanych przez lektora przy przeglądaniu obrazka animowanego. Jest wtedy czynna stopklatka, ale nie da się uruchomić odpowiedniej części opisu, trzeba słuchać całości.

Galeria obejmuje 51 gatunków, w tym dwa tuziny to zwierzęta, ponadto tuzin roślin, pół tuzina grzybów i porostów, oraz protisty, czyli 4 pierwotniaki i 5 glonów. Wybór gatunków wygląda na przypadkowy, np. kręgowce to wyłącznie płazy i gady, grzyby to tylko kapeluszowe, które stanowią kilka procent całego królestwa, zwraca uwagę całkowity brak „protistów grzybopodobnych” oraz bakterii.

Obrazki z galerii organizmów są prezentowane jako miniaturki 3×4 cm, i każdą do obejrzenia trzeba osobno powiększać.

Istnieje niezgodność między **słownikiem** w podręczniku a tym na płycie (podobieństwo wynosi 36%)⁴, np. w książce są podobne hasła: *Rośliny dwuliścienne*, *Rośliny jednoliścienne*, *Rośliny zielne*, a na płycie: *Rośliny nasienne*, *Rośliny jednoroczne*, *Rośliny dwuletnie*, ale ich zakres jest znacząco różny.

Część podpisów nie mieści się w okienkach które obejmują jedynie 9,5% powierzchni ekranu, i wymaga przewijania⁵, a wszystkie fotografie organizmów trzeba osobno powiększać.

Nie ma możliwości automatycznego przeglądnięcia całej płyty, czy choćby całości kolejnych zagadnień, co może prowadzić do pominięcia części materiału.

Ten sam ekran powitalny, zawierający 3 niepodpisane zdjęcia, jest powtarzany 30 razy (przed każdym działem), jedyny element zmienny to numer działu.

W sumie stanowi to obraz bezmyślności Autorów programu, chwalejących się swoimi możliwościami technicznymi. Treść płyty również zawiera wiele uchybień i w obecnym stanie nie nadaje się do wykorzystania w szkole.

Wniosek – proponuję, aby Komisja rekomendowała ten podręcznik jako nadający się do użytku szkolnego, ale po poprawieniu niedopatrzeń omawianego

⁴ Użyłem wskaźnika podobieństwa dwu populacji (wg Moraczewskiego i Steinhausa):

$$S = w:(a + b - w) \times 100$$

a – ilość gatunków jednej populacji

b – ilość gatunków drugiej populacji

w – ilość gatunków wspólnych

$$28:(88 + 64 - 28) \times 100 = 28:124 = 35,71\%$$

⁵ Licencja na płytę pochodzi z firmy Young Digital Planet, i zapewne nie pozwala na regulowanie wielkości okienek tekstowych. Słowa angielskie są krótkie, więcej się ich mieści w wierszu, natomiast często dwa lub trzy wyrazy polskie zajmują cały wiersz, co wydłuża tekst opisu i wymusza użycie paska przewijania. Nie byłoby to konieczne, gdyby redaktor napisów polskich zadbał o dzielenie słów.

tomu, zwłaszcza dołączonej płyty CD, natomiast sprawę nagrody należy rozważyć po wydaniu i ocenie całego kompletu.

Zauważone nieścisłości

(oryginalny tekst podręcznika podano *kursywą*)

s. 10 – Brak wyjaśnienia, co naprawdę widać pod mikroskopem optycznym, i dlaczego preparat powinien być prawie przezroczysty.

s. 12 – W opisie metody naukowej brak słów i pojęć – teoria oraz teoria naukowa, wraz z wyjaśnieniem znaczeń.

– czy projekt doświadczenia z męceniem żywej rośliny, aż zginie, jest etyczny?

s. 13 – Czy internet to imię własne, aby używać dużej litery?

s. 17–18 – Dwustronicowa tabela z komórkami zwierzęcą i roślinną, ale aby zobaczyć, które struktury są charakterystyczne tylko dla roślin, trzeba śledząc uważnie mało widoczne, pozałamywane kreseczki, łączące rysunki z podpisami, zauważyć, że trzy z nich kierują się tylko do jednego schematu (nawiasem mówiąc – na płycie CD jest to podane inaczej),

– na obu schematach narysowane, ale niepodpisane jąderko, także niepodpisane pory w ścianie komórki roślinnej.

s. 18 – Komórka bakteryjna – narysowany, a niepodpisany mezosom.

s. 40 – Wymienione „*palczki*” i „*laseczki*”, jednak bez głównej różnicy, czyli umiejętności wytwarzania przetrwalników, chociaż to pojęcie jest omówione na następnej stronie, lecz już bez wskazania, że wytwarzają je tylko laseczniki.

s. 42 – „*do bakterii fotosyntetyzujących należą m.in. niektóre sinice*” – fotosyntezę prowadzą prawie wszystkie sinice i niektóre inne bakterie.

s. 47 – „*na głębokości ponad 200 m spotyka się prawie wyłącznie krasnorosty, ponieważ docierające tam światło jest bezużyteczne dla innych glonów*” – ... ponieważ tylko zestaw barwników krasnorostów umożliwia wykorzystanie słabego, zielonkawego światła tam docierającego.

s. 51 – Znaczenie protistów – opuszczono fakt, że glony morskie produkują połowę tlenu, a symbiotyczne pierwotniaki wraz z bakteriami umożliwiają większości roślinożerców strawienie i przyswojenie celulozy.

s. 64 – Fotografia jakiegoś nietypowego aparatu szparkowego, który przebiega pojedynczą komórkę (pomyłka?).

s. 77, 80 – Ciernie opisane w dwu miejscach tylko jako modyfikacje: albo pędu, albo liścia, brak dwu pozostałych rodzajów, oraz synonimu, czyli słowa kolce.

s. 124 – Tkanki zwierzęce – brak informacji, że omawiane i ilustrowane są jedynie tkanki kręgowców, opisywanych dopiero od s. 154, a tkanki bezkręgowców wyglądają inaczej.

s. 127 – Leukocyty i trombocyty w podpisie „*bezbarwne komórki*”, a na zdjęciach, przetworzone programem, są zielone i fioletowe.

s. 134 – Znaczenie parzydełkowców dla człowieka – sądzę, że zanikające połowy koralu szlachetnego i turystyczna wartość raf koralowych nie są tak ważne, jak ich różnorodność biologiczna, obumieranie raf, ochrona niskich brzegów, tworzenie terenów dla rybołówstwa i powiększanie obszarów lądowych.

s. 147 – Odnóża lokomocyjne – nogi chwytne (jak u modliszki) nie służą do przemieszczania się,

– na rysunku nogi pływaka żółtobrzeżka trudno dopatrzeć się grzebienia włosków.

s. 150 – „*u niektórych gatunków [stawonogów] segmenty zrastają się w większe odcinki*” – tak jest u większości gatunków.

s. 172 – Zamienione dane liczbowe wagi i długości lądowego żółwia słonowego i morskiego żółwia skórzastego.

s. 197 – Schemat podwójnego oddychania ptaka jest błędny.

s. 198 – Pominęto rolę powłok ciała w oddychaniu wszystkich kręgowców, poza gadami i ptakami.

s. 200 – Na rysunku grubość ścian lewej i prawej komory serca u ptaków i ssaków powinna być zróżnicowana.

s. 206 – Tabelka receptorów – nie wspomniano o roli receptorów u zwierząt wędrownych.

s. 207 – „*plamki oczne informują o intensywności i kierunku oświetlenia*” – informują tylko o oświetleniu, a ocenę kierunku umożliwia fakt, że u wirków oczy są kubkowate,

– oczy złożone „*wytwarzają obraz mozaikowy o niskiej jakości*” – ta jakość to sprawa dyskusyjna (niełatwo jest złapać muchę, truteń w locie godowym rozpoznaje królową z kilkuset metrów itd.),

– „*oczy wyposażone w soczewkę występują u niektórych głowonogów, i wszystkich kręgowców*” – znamy tylko jeden gatunek ślepego głowonoga głębinowego, a wśród kręgowców jest sporo gatunków z oczami uwstecznionymi w różnym stopniu, a niektórym oczu całkiem brak.

s. 208 – Niezgodne podpisy – tu u płazińca i nicienia jest układ nerwowy pasmowy, a w podsumowaniu na s. 210 – układ pasowy,

– arbitralne przydzielanie układu nerwowego drabinkowego pierścienicom, a łańcuskowego stawonogom, chyba nie jest potrzebne – w obu typach występują tak jeden, jak i drugi, oraz formy przejściowe, ważniejsze byłoby tutaj podkreślenie, że u form prymitywnych ten układ jest wydłużony, a u wyżej rozwiniętych i ruchliwych skoncentrowany, czasem nawet obejmuje tylko mózg i jeden spory zwój brzuszny,

– jako pierścienica jest narysowana dżdżownica, ale z drabinkowym układem nerwowym, a taki mają tylko pijawki, co ważniejsze – na szkicu nie widać, że ten układ jest ułożony po stronie brzusznej,

– szkic układu nerwowego chrząszcza – także nie widać tutaj, że zwoje mózgowie są położone grzbietowo i połączone dwiema konektywami z resztą układu, leżącą pod jelitem.

s. 214 – U zwierząt jajożyworodnych substancje odżywcze zarodka pochodzą zarówno z samego jaja, jak i z organizmu samicy, która zapewnia też usuwanie produktów przemiany materii (CO_2 , amoniak), przenikających przez osłony jajowe.

Opinia o podręczniku dla uczniów gimnazjum:

M. Kłyś, J. Stawarz, W. Gołda, J. Wardas, *Świat biologii* (cz. II, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2010)

Omawiany podręcznik obejmuje 240 stron i składa się z 12 działów, które zawierają wiadomości dotyczące budowy i funkcjonowania organizmu człowieka. Struktura podręcznika jest podobna do tej, jaką zastosowano w cz. I. A więc oprócz tekstu zasadniczego wprowadzono tu wyróżniki: *Czy wiesz*, *Informacje dodatkowe*, *Sprawdź, co potrafisz*, *Diagnostyka*, *Obserwacje i proste doświadczenia*, *Lepiej zapobiegać*, *Wyróżnienia graficzne*, *Ważne terminy*, *Podsumowanie*, *Pytania i polecenia*, *Biologia w sieci*. Wyróżniki mają na celu poszerzanie i utrwalanie wiadomości, zapoznają z badaniami lekarskimi poszczególnych narządów, profilaktyką chorób, mobilizują do samodzielnego sprawdzania wiedzy. W podręczniku jest wiele powtórzeń, ale dzięki temu uczeń szybciej zapamięta informacje.

Całość jest pięknie ilustrowana. Do podręcznika dołączono płytę CD-ROM z pokazami slajdów, animacjami i symulacjami, które pomagają w zrozumieniu skomplikowanych procesów zachodzących w organizmie człowieka. Szczególnie przydatne są duże tablice, przedstawiające budowę poszczególnych narządów i układów człowieka. Do podręcznika dołączono atlas anatomiczny pt. *Tajemnice ciała*, który zawiera ilustracje i oryginalne fotografie, umożliwiające poznanie budowy wewnętrznej i zewnętrznej ludzkiego organizmu oraz ułatwiające zrozumienie treści omawianych na lekcjach. W sumie to bardzo pożyteczny komplet.

Posługując się terminologią stosowaną przez Autorki w cz. I podręcznika, powyższe uwagi zaliczam do plusów. Za minusy natomiast uważam: język stosowany w omawianym podręczniku nie jest tak staranny, jak w cz. I, gdzie wyraźnie wyczuwało się troskę o ucznia. Wprawdzie w tym podręczniku też prawie nie ma obcych terminów, ale niektóre jego fragmenty czyta się z wysiłkiem. Szkoda, że nie zaznaczono odpowiedzialności autorskiej. Do minusów zaliczam także porzucanie tekstu wyróżnikami, co w wielu miejscach (np. na s. 74, 102, 120) rozprasza czytelnika. Ryciny nie są podpisane, co również w wielu przypadkach przeszkadza, bo np. czy uczeń może wiedzieć, że na s. 99 przedstawiono ukrwienie nerki? A może to jest sieć kanalików nerkowych? Na s. 8. należy dać inne fotografie nabłonka i tkanki chrzęstnej, bo te nie oddają cech charakterystycznych

dla tych tkanek. Również krew ludzka nie zawiera zielonego barwnika, uwidocznionego na rysunku. Rozumiem intencje Auterek, ale na tym etapie kształcenia nie powinno się stosować takich zabiegów (podobnie na s. 61). Także na s. 43 trudno się zorientować, że rycina przedstawia tasiemca. Moim zdaniem należy zmienić ilustracje na s. 71 i 88, przedstawiające limfocyty z pęcherzykowatymi jądrami.

Inne błędy i usterki:

s. 8 – Trzeba wymienić rysunki przedstawiające tkankę nabłonkową, chrzęstną i krew.

s. 17 – Winno być: odżywianie się.

s. 18 – Wyraz różna zamienić na rozmaita; termin egzogenna pozostaje bez wyjaśnienia.

s. 24 – Pierwiastki biogenne – sądzę, że na tym etapie zbędne są informacje o łańcuchach i cząsteczkach.

s. 28 – Podpis pod rys. – winno być: w każdej połowie szczęki i zuchwy znajdują się...

s. 29 – „Przesuwanie się porcji jedzenia”... winno być: pokarmu, jedzenie jest czynnością.

s. 33 – „sposób odżywiania” – dodać: się.

s. 38 – Skorygować piramidę żywieniową. Jedzenie strączkowych i jajek 3 razy dziennie to przesada.

s. 42 – „Zwierzęta te z powodu kształtu”... dodać: ciała.

s. 71 – Rysunek limfocytów sprawia wrażenie, że jądro jest wielocłonowe. Zdolności żerne – termin niewyjaśniony.

s. 76 – Mowa jest o ślepo zakończonych naczyniach limfatycznych, a na s. 77 jest informacja, że jest to układ otwarty. Skorygować ten pogląd!

s. 79 – „W takiej sytuacji dochodzi do krwotoku wewnętrznego”, a na s. 64: „Krew nigdy nie wylewa się do jam ciała” – należy dodać: w stanach normalnych.

s. 78 – „limfą nazywamy nadmiar płynu tkankowego” – to jest płyn tkankowy, a nie jego nadmiar.

s. 90 – Kalendarz szczepień chyba zbytyczny, młodzież tego robić nie będzie.

s. 93 – Makrofagi – bez wyjaśnienia, również brak tego terminu w słowniczku.

s. 107 – „nie należy: spowodować uszkodzenie nerek” – zdanie niepoprawne.

s. 110 – Autorzy podają, że grubość skóry wynosi 1 cm. To chyba przesada, należy wyjaśnić, gdzie i w jakich warunkach ma to miejsce.

s. 112 – Nie powiedziano, że łój chroni przed utratą ciepła; „substancja chroniąca włosy i skórę” – nie powiedziano przed czym.

s. 114 – Atopowe zapalenie skóry – bez wyjaśnienia.

s. 121 – „Podział czynnościowy uwzględnia natomiast funkcje pełnione przez poszczególne elementy” – chyba do nastolatka nie można w ten sposób mówić?

„Autonomiczny układ nerwowy unerwia mięśnie gładkie, mięsień sercowy oraz gruczoły”, a potem: – „regulacja częstości tętna lub szybkość ruchów robaczkowych jelit” – to powinno być w jednym zdaniu. Układ ten obsługuje wszystkie narządy wewnętrzne, co pokazano na s. 123.

s. 122 – „Rdzeń kręgowy ciągnie się od podstawy mózgowia w kierunku dolnej części kręgosłupa” – a gdzie się kończy? Układ nerwowy omówiono w sposób chaotyczny.

s. 125 – „Wykonywanie czynności niezależnych od woli” – trzeba dodać: człowieka.

s. 136, 138 – Temat: zez, jaskra, zaćma winien być omówiony przy wadach wzroku.

s. 164 – „poruszanie się” – tymczasem winno być: Poruszanie się (dużą literą).

s. 167 – Na rys. nie zaznaczono tkanki kostnej zbitej i gąbczastej.

s. 174 – Należy podpisać wyrostki stawowe górne i dolne oraz uwidocznić otwór kręgu.

s. 175 – „kształt walcowaty” – winno być: wałeczkowaty.

s. 211 – „...jego żywicielem ostatecznym są koty domowe” – jest kot domowy.

s. 226 – „narażenie zawodowe”? To jakiś neologizm.

W podsumowaniu stwierdzam, że omawiany podręcznik – mimo wielu jego walorów – nie zasługuje na wyróżnienie.

